

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR  
LAURA NORMANDEAU  
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION

POINT DE VUE DE GARÇONS DU PRIMAIRE SUR LES INTERVENTIONS  
MÉNÉES PAR DES ANIMATEURS MASCULINS  
LORS DE CERCLES DE LECTURE

JUIN 2014

## Sommaire

L'absence de modèles de lecteurs masculins est l'une des raisons évoquées par quelques auteurs pour expliquer la faible motivation à lire de certains garçons. Il semble que les garçons exposés à des hommes qui lisent sont davantage portés à faire de même et que les adultes de leur entourage immédiat valorisant la discussion à propos de livres leur font prendre conscience du plaisir que peut susciter la lecture. Dans cet ordre d'idées, des chercheurs proposent de mettre en place des cercles de lecture composés de modèles masculins qui font interagir les élèves entre eux. Or, on en sait peu sur le point de vue de garçons du primaire à propos des interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture. Devant la nécessité d'une investigation scientifique plus approfondie, cette recherche poursuivait deux objectifs spécifiques : 1) décrire les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture auprès de garçons du primaire; et 2) connaître le point de vue de ces garçons à propos des interventions menées par les animateurs masculins lors de cercles de lecture. Lors de la collecte de données, huit observations directes de cercles de lecture animés par quatre pères et auxquels prenaient part 18 garçons du primaire ont permis de décrire les interventions des animateurs masculins. Ensuite, quatre entretiens de groupe auprès de ces garçons ont permis de connaître leur point de vue quant aux interventions menées par les animateurs masculins lors de ces cercles de lecture. Enfin, la tenue d'un journal de bord a permis d'ajouter une dimension contextuelle aux données, de façon à fournir des descriptions riches des phénomènes étudiés. La technique d'analyse inductive générale de Blais et Martineau (2006) a été retenue pour procéder à l'analyse des données collectées. Les résultats obtenus révèlent que lors des cercles de lecture, les animateurs masculins effectuent différentes interventions qui contribuent au climat d'écoute, qui orientent la discussion et qui favorisent la participation de garçons. Quant à l'appréciation des garçons, il ressort de l'analyse que ceux-ci ont des points de vue partagés concernant les formulations utilisées, les sujets abordés, les commentaires émis, la communication non verbale et la gestion du cercle de lecture des animateurs

masculins. Les garçons ont également exprimé leur point de vue par rapport à d'autres caractéristiques des cercles de lecture, soit leur constitution, le lieu de rencontre, les livres et les outils de discussion, le genre de l'animateur et le développement de leur intérêt pour la lecture. Parmi les recommandations de cette étude, on note la nécessité de tenir compte des besoins en lecture des garçons dans la réalisation de cercles de lecture. Les résultats font également ressortir l'importance de sensibiliser les animateurs masculins à leur rôle de modèle et aux interventions qu'ils peuvent effectuer pour favoriser le développement de la motivation à lire des garçons.

## Table des matières

<b>Sommaire .....</b>	<b>ii</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>viii</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>x</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>xi</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I Problématique.....</b>	<b>3</b>
1.1 Réussite scolaire des garçons.....	4
1.2 Réussite des garçons en lecture.....	5
1.3 Motivation à lire des garçons .....	6
1.4 Facteurs influençant la motivation à lire des garçons .....	7
1.4.1 Milieu socioéconomique .....	8
1.4.2 Stéréotypes à l'égard de la lecture .....	9
1.4.3 Absence de modèles de lecteurs masculins.....	10
1.5 Spécification du problème de recherche .....	12
1.6 Question et objectifs de recherche .....	12
1.7 Synthèse de la problématique de recherche .....	14
<b>CHAPITRE II Cadre théorique .....</b>	<b>15</b>
2.1 Propos théoriques sur la motivation.....	15
2.1.1 Définition de la motivation scolaire.....	16
2.1.2 Dimensions de la motivation à lire .....	18
2.1.2.1 Sentiment de compétence et d'autoefficacité en lecture .....	18
2.1.2.2 Buts poursuivis en lecture .....	19
2.1.2.3 Aspects sociaux de la lecture .....	21
2.2 Motivation à lire des garçons du primaire .....	22
2.2.1 Habitudes de lecture des garçons du primaire .....	22
2.2.2 Intérêts en lecture des garçons du primaire.....	24
2.3 Modèles de lecteurs masculins.....	26
2.3.1 Définition et types de modèles de lecteurs.....	26
2.3.2 Rôles des enseignants et des parents pour motiver les garçons à lire .....	28
2.4 Cercles de lecture .....	29
2.4.1 Fondements des cercles de lecture .....	29

2.4.2 Fonctionnement des cercles de lecture.....	32
2.4.2.1 Constitution des cercles de lecture.....	32
2.4.2.2 Gestion des livres.....	32
2.4.2.3 Mise en place des cercles de lecture.....	33
2.4.3 Rôles des élèves et de l'enseignant.....	34
2.4.4 Interventions d'animateurs masculins.....	36
2.5 Synthèse du cadre théorique.....	41
<b>CHAPITRE III Cadre méthodologique.....</b>	<b>43</b>
3.1 Fondements épistémologiques de la recherche.....	43
3.2 Planification de la collecte de données.....	45
3.2.1 Choix du groupe de participants et recrutement.....	46
3.2.2 Considérations éthiques.....	50
3.2.3 Choix des méthodes et des outils de collecte de données.....	51
3.2.3.1 Observation directe.....	52
3.2.3.2 Entretien de groupe.....	55
3.2.3.3 Journal de bord.....	59
3.3 Déroulement de la collecte de données.....	60
3.3.1 Contexte de l'étude.....	61
3.3.1.1 Contexte d'enseignement des classes participantes.....	61
3.3.1.2 Fonctionnement des cercles de lecture dans les classes participantes.....	62
3.3.2 Étapes de la collecte de données.....	66
3.4 Technique d'analyse des données.....	69
3.4.1 L'analyse inductive générale des données.....	69
3.4.2 Démarche privilégiée lors de l'analyse inductive générale.....	70
3.5 Critères de rigueur méthodologique.....	73
<b>CHAPITRE IV Présentation des résultats.....</b>	<b>76</b>
4.1 Présentation des résultats relatifs au premier objectif de la recherche.....	76
4.1.1 Portrait des interventions de Vincent : premier animateur masculin.....	77
4.1.1.1 Contexte des cercles de lecture.....	77
4.1.1.2 Interventions visant à servir de modèle.....	78
4.1.1.3 Interventions contribuant à un climat d'écoute.....	78
4.1.1.4 Interventions orientant la discussion.....	79
4.1.1.5 Interventions favorisant la participation des élèves.....	82

4.1.2 Portrait des interventions de Damien : deuxième animateur masculin.....	85
4.1.2.1 Contexte des cercles de lecture .....	86
4.1.2.2 Interventions visant à servir de modèle .....	86
4.1.2.3 Interventions contribuant à un climat d'écoute.....	88
4.1.2.4 Interventions orientant la discussion.....	89
4.1.2.5 Interventions favorisant la participation des élèves .....	91
4.1.3 Portrait des interventions de Fred: troisième animateur masculin.....	94
4.1.3.1 Contexte des cercles de lecture .....	94
4.1.3.2 Interventions visant à servir de modèle .....	94
4.1.3.3 Interventions contribuant à un climat d'écoute.....	95
4.1.3.4 Interventions orientant la discussion.....	96
4.1.3.5 Interventions favorisant la participation des élèves .....	97
4.1.4 Portrait des interventions de Jérôme : quatrième animateur masculin.....	100
4.1.4.1 Contexte des cercles de lecture .....	100
4.1.4.2 Interventions visant à servir de modèle .....	100
4.1.4.3 Interventions contribuant à un climat d'écoute.....	101
4.1.4.4 Interventions orientant la discussion.....	102
4.1.4.5 Interventions favorisant la participation des élèves .....	104
4.1.5 Interventions communes aux quatre animateurs masculins .....	106
4.1.5.1 Interventions communes visant à servir de modèle .....	106
4.1.5.2 Interventions communes contribuant au climat d'écoute .....	107
4.1.5.3 Interventions communes orientant la discussion .....	107
4.1.5.4 Interventions communes favorisant la participation des élèves.....	109
4.1.6 Différences entre les interventions des quatre animateurs masculins.....	109
4.1.6.1 Différences entre les interventions visant à servir de modèle.....	109
4.1.6.2 Différences entre les interventions contribuant au climat d'écoute .....	113
4.1.6.3 Différences entre les interventions orientant les discussions.....	114
4.1.6.4 Différences entre les interventions favorisant la participation des élèves .....	114
4.1.7 Synthèse des résultats relatifs au premier objectif de la recherche.....	115
4.2 Présentation des résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche .....	115
4.2.1 Point de vue des garçons sur les interventions des animateurs masculins.....	116
4.2.1.1 Point de vue des garçons sur les interventions de Vincent .....	118
4.2.1.2 Point de vue des garçons sur les interventions de Damien .....	124
4.2.1.3 Point de vue des garçons sur les interventions de Fred .....	130
4.2.1.4 Point de vue des garçons sur les interventions de Jérôme .....	136
4.2.2 Point de vue des garçons sur certaines caractéristiques des cercles de lecture.....	142
4.2.3 Synthèse des résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche.....	151

<b>CHAPITRE V Discussion.....</b>	<b>153</b>
5.1 Interventions des animateurs masculins.....	153
5.1.1 Interventions visant à servir de modèle.....	153
5.1.2 Interventions contribuant au climat d'écoute.....	156
5.1.3 Interventions orientant la discussion.....	157
5.1.4 Interventions favorisant la participation des garçons.....	160
5.2 Point de vue des garçons.....	160
5.2.1 Point de vue des garçons sur les interventions des animateurs masculins.....	161
5.2.1.1 Point de vue sur les formulations utilisées.....	161
5.2.1.2 Point de vue sur les sujets abordés.....	162
5.2.1.3 Point de vue des garçons sur les commentaires émis par les animateurs masculins.....	164
5.2.1.4 Point de vue sur la communication non verbale.....	167
5.2.1.5 Point de vue sur la gestion des cercles de lecture.....	168
5.2.2 Point de vue des garçons sur certaines caractéristiques des cercles de lecture.....	170
5.2.2.1 Point de vue sur la constitution des cercles de lecture.....	170
5.2.2.2 Point de vue sur les livres et les outils de discussion.....	171
5.2.2.3 Point de vue sur le lieu de rencontre.....	173
5.2.2.4 Point de vue sur le genre de l'animateur.....	174
5.2.2.5 Point de vue sur le développement de leur intérêt pour la lecture.....	175
5.3 Caractéristiques des cercles de lecture.....	176
5.4 Forces et limites de la recherche.....	178
<b>Conclusion.....</b>	<b>180</b>
<b>Références.....</b>	<b>186</b>
<b>Appendice A Attestation de la certification éthique.....</b>	<b>208</b>
<b>Appendice B Outil de consignation des observations.....</b>	<b>210</b>
<b>Appendice C Canevas d'entretien.....</b>	<b>215</b>
<b>Appendice D Consignes concernant le déroulement des cercles de lecture.....</b>	<b>218</b>
<b>Appendice E Outils de discussion des cercles de lecture.....</b>	<b>220</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1	Catégories et dimensions de la motivation à lire.....	18
Tableau 2	Chronologie de la collecte des données .....	67
Tableau 3	Sujets sur le thème de la lecture abordés par trois des quatre animateurs masculins .....	112
Tableau 4	Description des cinq rubriques relatives au point de vue de garçons sur les interventions des animateurs masculins .....	117
Tableau 5	Point de vue des garçons sur les formulations utilisées par Vincent.....	119
Tableau 6	Point de vue des garçons sur les sujets abordés par Vincent.....	120
Tableau 7	Point de vue des garçons sur les commentaires de Vincent.....	121
Tableau 8	Point de vue des garçons sur la communication non verbale de Vincent.....	122
Tableau 9	Point de vue des garçons sur la gestion du cercle de lecture par Vincent.....	123
Tableau 10	Point de vue des garçons sur les formulations utilisées par Damien .....	125
Tableau 11	Point de vue des garçons sur les sujets abordés par Damien.....	126
Tableau 12	Point de vue des garçons sur les commentaires de Damien.....	127
Tableau 13	Point de vue des garçons sur la communication non verbale de Damien.....	128
Tableau 14	Point de vue des garçons sur la gestion du cercle de lecture par Damien.....	129
Tableau 15	Point de vue des garçons sur les formulations utilisées par Fred.....	131
Tableau 16	Point de vue des garçons sur les sujets abordés par Fred .....	132
Tableau 17	Point de vue des garçons sur les commentaires de Fred .....	133
Tableau 18	Point de vue des garçons sur la communication non verbale de Fred ...	134



Tableau 19	Point de vue des garçons sur la gestion du cercle de lecture par Fred.....	135
Tableau 20	Point de vue des garçons sur les formulations utilisées par Jérôme.....	137
Tableau 21	Point de vue des garçons sur les sujets abordés par Jérôme.....	138
Tableau 22	Point de vue des garçons sur les commentaires de Jérôme.....	139
Tableau 23	Point de vue des garçons sur la communication non verbale de Jérôme.....	140
Tableau 24	Point de vue des garçons sur la gestion du cercle de lecture par Jérôme.....	141
Tableau 25	Point de vue des garçons sur la constitution des cercles de lecture.....	144
Tableau 26	Point de vue des garçons sur les livres et les outils de discussion des cercles de lecture.....	146
Tableau 27	Point de vue des garçons sur le lieu de rencontre des cercles de lecture .....	147
Tableau 28	Point de vue des garçons sur le genre de l'animateur des cercles de lecture.....	149
Tableau 29	Point de vue des garçons sur le développement de leur intérêt pour la lecture .....	150

## Liste des figures

Figure 1	Étapes du déroulement des cercles de lecture.....	65
Figure 2	Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Vincent lors de son premier cercle de lecture.....	84
Figure 3	Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Vincent lors de son deuxième cercle de lecture .....	85
Figure 4	Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Damien lors de son premier cercle de lecture.....	93
Figure 5	Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Damien lors de son deuxième cercle de lecture.....	93
Figure 6	Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Fred lors de son premier cercle de lecture.....	98
Figure 7	Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Fred lors de son deuxième cercle de lecture .....	99
Figure 8	Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Jérôme lors de son premier cercle de lecture.....	105
Figure 9	Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Jérôme lors de son deuxième cercle de lecture.....	105

## **Remerciements**

En guise de préambule à ce mémoire, je tiens à adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont épaulée, chacune à leur façon, au cours de la réalisation de mon projet d'études. Il faut vivre une maîtrise pour comprendre la nature de l'engagement et pour en connaître les difficultés inhérentes. Pour moi, la maîtrise aura été une opportunité de développement personnel et professionnel qui m'a grandement fait évoluer, et je ne peux qu'être reconnaissante envers tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce défi.

D'abord, je désire souligner l'aide et la disponibilité que m'ont accordées mes directrices de recherche au cours de mon voyage dans ce monde de la recherche, qui n'aurait pas été le même sans leur collaboration. Catherine et Pascale, je vous remercie pour vos précieux conseils, votre rigueur et votre confiance, car ils m'ont guidée à travers les différentes étapes de réalisation de mon projet.

Je remercie également les deux enseignantes ainsi que la direction de l'école qui m'ont offert la possibilité de réaliser mon projet dans leur milieu. Votre contribution à ma recherche, votre générosité, votre ouverture et votre disponibilité m'ont permis d'enrichir grandement mon parcours professionnel.

À ma mère, ma sœur et à mon amoureux, merci pour vos lectures assidues et approfondies d'un ou plusieurs de mes chapitres. Votre regard et vos avis critiques m'ont permis d'améliorer grandement les versions préliminaires de chacun d'eux. Joëlle, tu es pour moi le mentor que je souhaiterais à tout étudiant à la maîtrise en éducation. D'une aide précieuse et d'une générosité sans pareil, ta présence à mes côtés était souvent comme une lumière qui rend le sentier beaucoup plus facile à pratiquer.

Merci également à mes collègues de l'enseignement qui, à défaut de m'avoir suivie aux cycles supérieurs, m'ont offert des encouragements qui avaient pour effet de me rassurer et de me reconforter au cours des difficultés vécues.

Ma trajectoire dans le monde des cycles supérieurs n'aurait certainement pas été la même sans le précieux soutien de certaines personnes de mon entourage. À cet effet, je tiens à souligner le support de mes parents qui, malgré leur difficulté à comprendre mon choix professionnel à priori, m'ont toujours soutenue et encouragée à persévérer.

Par leur support financier, divers organismes m'ont témoigné leur confiance en mon projet et m'ont permis d'investir le temps et l'énergie nécessaires à son accomplissement. Un merci particulier au Fonds de recherche Société et culture (FQRSC) et au Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) pour les bourses octroyées.

Merci également aux membres du comité d'évaluation qui m'ont amenée, même à la toute fin, à donner le meilleur de moi-même.

Enfin, je ne pourrais terminer mes remerciements sans souligner la présence sans égal de mon amour, celui à qui je dois une importante partie de cette réussite. En prenant l'initiative de tenir le rôle de leader et de guide dans les moments opportuns, tu m'as aidée à mener à terme ce projet et je t'en suis très reconnaissante. Merci de faire partie de ma vie et de la rendre chaque jour encore meilleure ♥.

*La rédaction de ce mémoire respecte l'orthographe rectifiée et est conforme aux normes de présentation de la sixième édition de l'American Psychological Association (APA) résumées dans l'ouvrage de Provost, Alain, Leroux et Lussier (2012).*

## **Introduction**

Lire est d'une importance capitale pour la réussite et ce, dans toutes les disciplines scolaires (Boyer, 2009) et dans la société en général (Kelley & Decker, 2009). En plus d'éprouver davantage de difficultés en lecture que les filles, une grande proportion de garçons ont une plus faible motivation envers cette compétence disciplinaire (Applegate & Applegate, 2010), et ce dès le premier cycle du primaire (Guay & Talbot, 2010). Par conséquent, pour accroître le rendement en lecture des garçons du primaire et, de ce fait, favoriser leur réussite scolaire, il est nécessaire pour l'enseignant de veiller à leur motivation à lire.

Le milieu socioéconomique dans lequel évolue l'élève a une influence déterminante sur son cheminement scolaire (Saint-Amant, 2007). De plus, les garçons provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé ont un plus faible degré intrinsèque de motivation à lire et se sentent moins compétents en lecture que les filles (Guay & Talbot, 2010). À cet effet, plusieurs garçons percevraient la lecture comme une activité strictement féminine (Zambo & Hansen, 2011), ce qui pourrait s'expliquer par la présence de stéréotypes dans les livres qu'on leur lit (Lévesque, Lavoie & Chénard, 2007) ou par le fait que les femmes soient plus nombreuses à tenir le rôle de modèle de lecteur auprès des enfants (Millard, 1997; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). L'absence de modèles de lecteurs masculins est d'ailleurs l'une des raisons évoquées par quelques auteurs pour expliquer la faible motivation à lire de certains garçons (Moss, 1999; Royer, 2010; Schwartz, 2002). Ainsi, pour contribuer à augmenter leur intérêt envers cette compétence disciplinaire, des chercheurs proposent notamment d'établir des cercles de lecture permettant à des garçons d'interagir avec des modèles masculins (Lévesque & al., 2007).

Or, bien que des études se soient penchées sur l'influence de modèles masculins ou d'enseignants masculins sur la réussite scolaire des garçons (Carrington, Tymms, & Merrell, 2008), peu se sont intéressées aux interventions de pères qui seraient

susceptibles de les motiver à lire, et encore moins dans le contexte d'un cercle de lecture au primaire. En outre, on en sait peu sur le point de vue de garçons à propos des interventions que mènent des animateurs masculins lors de cercles de lecture. Le manque de certitude quant à la portée de ces interventions pour motiver des garçons à lire mérite une investigation scientifique plus approfondie. Cette recherche vise donc à apporter des éléments de réponse à la question de recherche suivante : « Quel est le point de vue de garçons du primaire sur les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture ? »

Les deux objectifs poursuivis sont de décrire les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture auprès de garçons du primaire et de connaître le point de vue de ces garçons à propos des interventions menées par les animateurs masculins lors de cercles de lecture.

Le présent mémoire comporte cinq chapitres. D'abord, la problématique expose le contexte scolaire des garçons du primaire, et plus particulièrement en ce qui concerne leur motivation à lire. La question générale et les objectifs spécifiques de recherche sont présentés en conclusion du chapitre. Le deuxième chapitre donne un cadre théorique à la recherche en précisant les concepts prédominants, notamment la motivation scolaire et la motivation des garçons à lire plus particulièrement, les modèles de lecteurs masculins et les cercles de lecture. Le cadre méthodologique décrit ensuite les choix concernant le groupe de participants, les méthodes et les outils de collecte, le déroulement de la collecte et les techniques d'analyse de données. Le quatrième chapitre présente les résultats découlant de l'analyse des données qui apportent des éléments de réponse aux objectifs de la recherche. Enfin, le dernier chapitre permet d'interpréter et de discuter les résultats obtenus en établissant des liens avec les données théoriques et les objectifs de recherche. Les constats et les recommandations émergeant de la recherche, en regard de la pratique pédagogique et de la recherche, sont également exposés dans ce chapitre de la discussion, suivis des forces et des limites de la recherche.

## **CHAPITRE I**

### **Problématique**

Au cours des dernières décennies, la préoccupation de nombreux pays envers la réussite scolaire a favorisé le développement de recherches visant à étudier cette thématique. Depuis les 20 dernières années, des chercheurs et des professionnels du domaine de l'éducation s'intéressent plus spécifiquement à la réussite scolaire des garçons (Bouchard, Boily, & Proulx, 2003; Lajoie, 2003; Ministère de l'Éducation du Québec<sup>1</sup>, 2004). Cet intérêt provient notamment du fait que des études font état d'une situation scolaire nettement plus avantageuse pour les filles que pour les garçons, et ce à divers égards. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2004) révèle que depuis plusieurs années, les filles dominent dans certaines compétences disciplinaires sur les plans de la diplomation et de la performance scolaire, en plus d'accuser moins de retards scolaires. De même, il semble que les garçons aient une plus faible motivation envers certaines compétences disciplinaires. Cette réalité amène des chercheurs, auteurs et intervenants à s'intéresser à la situation scolaire des garçons (Booth, Elliott-Johns & Bruce, 2011; Lajoie, 2003; Royer, 2010).

C'est dans ce contexte que s'inscrit ce projet de recherche, qui s'intéresse à la motivation à lire des garçons. Ce premier chapitre traite d'abord de la réussite scolaire des garçons du primaire dans le monde et au Québec plus particulièrement. Par la suite, un portrait plus précis de leur motivation à lire est exposé. La description de caractéristiques ayant une influence sur la motivation à lire des garçons, soit le milieu socioéconomique, l'adhésion aux stéréotypes sexuels et l'exposition à des modèles de lecteurs masculins, mène finalement à la formulation de la question, des objectifs et de la pertinence sociale et scientifique de la recherche.

---

<sup>1</sup> Le ministère de l'éducation du Québec (MEQ) a changé d'appellation en 2005, devenant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ici, l'ouvrage réfère aux deux noms, selon l'année où les documents référencés ont été publiés.



### 1.1 Réussite scolaire des garçons

Comme le mentionnent Saint-Amant (2007) et le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 1999), c'est au cours de la décennie 90 que l'écart de réussite entre les garçons et les filles a intéressé de façon plus marquée la population et les institutions gouvernementales du Québec. Depuis, davantage d'intérêt a été porté à la situation scolaire des garçons, bien qu'il est loin de s'agir d'un phénomène nouveau. À cet effet, Saint-Amant (2007) souligne que l'écart de réussite scolaire entre les sexes était connu au milieu du siècle dernier. Déjà, en 1954-1955, des statistiques faisaient état d'un plus bas niveau de performance scolaire chez les garçons québécois par rapport aux filles québécoises (CSE, 1999). À cette époque, cet écart n'était guère inquiétant, puisque la scolarisation était alors très peu accessible pour les filles (Archambault & Richer, 2003; Lévesque & al., 2007). Aujourd'hui, le diplôme étant souvent requis pour accéder au marché du travail (Saint-Amant, 2007), tant pour les filles que pour les garçons, la situation d'écart de réussite scolaire entre les sexes devient davantage préoccupante (CSE, 1999). La réussite scolaire de chacun constitue une priorité dans la société moderne (CSE, 1999), dont se soucie fortement l'ensemble du réseau scolaire québécois (Lajoie, 2003), particulièrement depuis que le gouvernement en a fait une priorité après les États généraux sur l'éducation en 1996 (MEQ, 2003).

Des écarts de réussite entre les sexes sont observés dans tous les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2010). À vrai dire, même si les garçons obtiennent des résultats semblables, voire supérieurs aux filles à des tests standards d'habiletés et d'intelligence (Royer, 2010), ces dernières les surpassent à divers niveaux dans leur cheminement scolaire (MEQ, 2004; OCDE, 2009a; Smith & Wilhelm, 2009).

Des données québécoises témoignent du net désavantage des garçons par rapport aux filles, que ce soit sur le plan de leur cheminement scolaire, de l'apprentissage de la

langue ou de la diplomation (MEQ, 2004). Par exemple, les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006) indiquent qu'en 2004-2005, 20 % des garçons accusaient un retard dans leur cheminement scolaire, tant au primaire qu'au secondaire, alors que moins de 15 % des filles vivaient la même situation. Le taux de diplomation constitue un autre indicateur du taux de réussite scolaire des élèves où les filles surpassent à nouveau les garçons, dans la plupart des pays de l'OCDE (OCDE, 2011). Au Québec, en 2007-2008, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire était de 81,8 % chez les garçons, alors qu'il s'élevait à 93,1 % chez les filles (Institut de la Statistique du Québec, 2010). Enfin, il y a également un écart entre les sexes au plan de la maîtrise de la langue d'enseignement, puisque le taux de réussite des garçons à l'épreuve de français (90,2 %) est moins élevé que celui des filles (96,0 %) (MELS, 2006). On constate que malgré cet écart, le taux de réussite des garçons reste fort élevé pour cette épreuve.

## **1.2 Réussite des garçons en lecture**

S'il existe un écart entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons partout dans le monde, celui-ci ne s'observe que dans certaines compétences disciplinaires, en particulier celles en lien avec l'apprentissage de la langue d'enseignement, comme la lecture (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2007; OCDE, 2009a; Saint-Amant, 2007). En 2006, une enquête internationale a d'ailleurs permis d'établir que les filles surpassaient les garçons dans l'apprentissage de la lecture dans 38 des 40 pays ayant participé à l'enquête (OCDE, 2009b). En moyenne, celles-ci ont obtenu 17 points de plus que les garçons à un test dont le score moyen était de 500 et l'écart-type de 100. À cet égard, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2009) mentionne que plusieurs facteurs contribuent à l'écart de genre en littératie, notamment les différences d'attitudes et de comportements ainsi que les préférences en lecture. Ces facteurs ont nécessairement des conséquences sur la performance lors d'évaluations en lecture. Pour limiter l'écart de réussite en lecture, il

s'avère alors essentiel de tenir compte des compétences, des intérêts, des besoins et des expériences des garçons (Brozo, 2006).

En plus d'être plus faible que celle des filles, la performance en lecture des garçons décline tout au long de leur cheminement scolaire (Brozo, 2010). De même, comme l'indique le rapport de l'OCDE (2009b), les écarts de réussite entre les élèves au primaire ont tendance à persister, voire à s'accroître au secondaire, plus particulièrement en lecture. En outre, Lyon, Fletcher et Barnes (2003) mentionnent que près de 75 % des élèves qui ne parviennent pas à lire en troisième année demeureront dans la même situation pendant tout leur cheminement scolaire. Or, la lecture est reconnue pour être une compétence essentielle à développer dès le primaire, de par son impact, entre autres, sur l'acquisition des connaissances dans les autres compétences disciplinaires (Boyer, 2009; Goupil, 2007; Knighton, Brochu & Gluszynski, 2010), sur l'insertion sociale (Kelley & Decker, 2009) et sur l'augmentation de l'éventail de possibilités offert à l'apprenant lors de sa sortie du secondaire (Lévesque & al, 2007). Par conséquent, il va de soi qu'il faut se préoccuper du développement de cette compétence chez les garçons.

### **1.3 Motivation à lire des garçons**

Des études ont démontré que le rendement en lecture des élèves était en partie influencé par leur motivation à lire (Baker & Wigfield, 1999; Taboada, Tonks, Wigfield & al, 2009; Wang & Guthrie, 2004). Plus précisément, comme l'indique Ülper (2011), il y a une relation significative entre la motivation à lire, la fréquence de lecture et la performance en lecture. Ainsi, un plus haut degré de motivation à lire amène les élèves à consacrer plus de temps à la lecture, de sorte qu'ils deviennent des lecteurs plus compétents.

Néanmoins, il semble qu'en plus d'éprouver davantage de difficultés en lecture que les filles, une grande proportion de garçons ont une plus faible motivation envers cette compétence disciplinaire (Applegate & Applegate, 2010; Guay, Chanal, Ratelle, Marsh,

Larose & Boivin, 2010; Kelley & Decker, 2009; Wigfield & Guthrie, 1997), et ce dès le premier cycle du primaire (Guay & Talbot, 2010). Booth, Elliott-Johns et Bruce (2011) soulignent que comparativement à celles-ci, les garçons considèrent avoir moins d'habiletés en lecture, valorisent peu la lecture en tant qu'activité (Baker & Wigfield, 1999), passent moins de temps à lire et sont moins motivés à choisir un livre, ce qui fait obstacle au développement de leurs habiletés et à leur performance dans cette compétence disciplinaire (CCA, 2009). L'écart de genre quant à la motivation à lire semble d'ailleurs se manifester dans plusieurs pays, puisque l'étude du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est parvenue à ce même constat en 2000 (OCDE, 2009b). Or, les résultats PISA de 2009 laissent entendre que les garçons reprendraient leur retard sur les filles en lecture « s'ils étaient plus motivés par la lecture et s'ils utilisaient des stratégies efficaces d'apprentissage » (OCDE, 2010, p.15). Cela semble tout à fait réaliste, puisque les résultats à des tests standardisés d'habileté et d'intelligence ont révélé qu'ils avaient le potentiel (MEQ, 2004; OCDE, 2009a; Smith & Wilhelm, 2009).

Pour accroître le rendement en lecture des garçons et, de ce fait, favoriser leur réussite scolaire (Boyer, 2009) et leur insertion professionnelle (Kelley & Decker, 2009), il s'avère nécessaire de veiller à l'augmentation de leur motivation à lire. L'OCDE (2009b) semble être du même avis, puisqu'elle évoque la nécessité pour les garçons de développer une attitude plus positive envers la lecture, de sorte qu'ils la perçoivent comme une activité utile et amusante. En outre, comme les enseignants se préoccupent de la motivation de leurs élèves et qu'ils aimeraient que ce sujet soit davantage investigué (Edmunds & Bauserman, 2006), la pertinence de mener une recherche traitant de la motivation à lire des garçons est évidente.

#### **1.4 Facteurs influençant la motivation à lire des garçons**

Bien que plusieurs garçons aient un plus faible niveau de motivation et de performance en lecture, des auteurs rappellent qu'il importe d'éviter la généralisation de

ce phénomène à l'ensemble des garçons (Benkirane, 2009; MELS, 2005a; Saint-Amant, 2007; Scholes, 2010). En fait, la situation décrite précédemment ne dépeint la réalité que d'une partie d'entre eux. D'ailleurs, Martino (2008) insiste sur l'importance d'identifier ceux qui sont les plus à risque de vivre des difficultés en lecture. Du même avis, Scholes (2010) ajoute qu'il faut tenir compte des différences entre les garçons eux-mêmes. Watson, Kehler et Martino (2010), pour leur part, évoquent la nécessité de veiller à comprendre les facteurs qui influencent l'engagement et la réussite en lecture des élèves. En fait, il existe plusieurs hypothèses pour expliquer les causes des difficultés des garçons, puisque comme le décrivent Alloway, Freebody, Gilbert et Muspratt (2002), elles relèvent d'une interaction complexe entre divers facteurs. Exposés dans la prochaine section, le milieu socioéconomique, les stéréotypes de genre et l'absence de modèles de lecteurs masculins sont quelques-uns des facteurs qui exercent une influence sur la motivation à lire des garçons du primaire.

#### **1.4.1 Milieu socioéconomique.**

Pour intervenir efficacement auprès des garçons en lecture, l'essentiel demeure de cibler ceux qui sont le plus à risque d'avoir une faible motivation à lire. À cet effet, le milieu socioéconomique des élèves est une caractéristique qui semble avoir une influence déterminante sur le cheminement scolaire des garçons (Saint-Amant, 2007). À vrai dire, il appert que l'écart de réussite scolaire entre les sexes est plus important dans les milieux défavorisés (Lévesque & Lavoie, 2008; MELS, 2005a). Cela démontre que le genre n'explique pas à lui seul les difficultés rencontrées par les garçons à l'école.

Se référant à diverses études à l'échelle internationale, le MEQ affirmait en 2004 que l'origine sociale de l'élève constituerait le facteur ayant le plus d'influence sur sa réussite, particulièrement chez le garçon. Ainsi, il appert que les élèves issus d'un milieu défavorisé sont plus à risque de vivre des difficultés scolaires, un redoublement, du retard ou un décrochage scolaire (MEQ, 2004).

Le milieu socioéconomique a également un effet sur la motivation intrinsèque des élèves. Ceux provenant d'un milieu défavorisé ont un plus faible degré intrinsèque de motivation à lire et se sentent moins compétents en lecture que les filles (Guay & Talbot, 2010). Guay et Talbot (2010) soutiennent que ces manifestations peuvent être dues au fait que les parents de ce type de milieu soient moins portés à valoriser la lecture dans leur foyer et à acheter des livres. Or, comme le soulèvent Samson, Giasson et Saint-Laurent (2000), l'engagement des parents dans des activités de lecture est essentiel, le développement des habiletés à lire de l'enfant en dépendant.

#### **1.4.2 Stéréotypes à l'égard de la lecture.**

L'une des caractéristiques des garçons issus de milieux défavorisés consiste en leur conformité à des stéréotypes de genre tirés de leur culture sociale (Benkirane, 2009; CSE, 1999; Lajoie, 2003). Bien sûr, l'adhésion aux stéréotypes se manifeste chez la plupart des garçons, indépendamment de leur origine sociale. Inconsciemment véhiculés et encouragés par les parents ou les enseignants, entre autres, ces stéréotypes sont adoptés naturellement par tous les enfants, dès leur jeune âge (Lajoie, 2003). Cependant, comme l'admettent Benkirane (2009) et Lajoie (2003), les garçons provenant d'un milieu défavorisé ont tendance à adhérer plus fortement aux stéréotypes de genre (Saint-Amant, 2007; MEQ, 2004), notamment en adoptant des attitudes de rejet à l'égard de l'assiduité scolaire (Lajoie, 2003) et de l'école en général. Craignant d'être identifiés à des attitudes qu'ils jugent féminisées, ces garçons auraient tendance à se distancier de l'école et à éviter de s'engager dans certaines tâches scolaires (Bouchard, Saint-Amant, & Gagnon, 2001).

Qui plus est, il semble que les garçons entretiennent des stéréotypes à l'égard de la lecture, car comme le mentionnent quelques auteurs, certains d'entre eux la perçoivent comme une activité strictement féminine (Gambell & Hunter, 2000; Zambo & Hansen, 2011). Cette perception pourrait s'expliquer, notamment, par la présence de stéréotypes dans certains livres qu'on leur lit (Lévesque & al, 2007; Millard, 1997) ou par le fait que les femmes soient plus nombreuses à tenir le rôle de modèle de lecteur auprès des

enfants, que ce soit à la maison ou ailleurs (Boyer, 2009; Millard, 1997; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). Gaudet (1994), pour sa part, évoque la possibilité que certains pères considérant eux-mêmes la lecture comme une activité féminine transfèrent ce stéréotype à leur enfant (Lévesque & al., 2007). Quoi qu'il en soit, la lecture est plus souvent considérée comme une activité plus appropriée pour les filles que pour les garçons, tant dans l'environnement scolaire que familial (Millard, 1997). Qui plus est, Gambell et Hunter (2000) soulignent que dès le primaire, cette conception tend à se renforcer. Il faut ainsi éviter de négliger cette situation, car comme le soulèvent Kelley et Decker (2009), la dévalorisation de la lecture peut affecter la motivation à s'engager dans la lecture. En fait, il semble que la valeur qu'accorde un élève à la lecture influence dans une proportion de 48 % sa motivation à lire.

De surcroît, Saint-Amant (2007) indique que les garçons (88 % d'entre eux) ont davantage tendance à se conformer socialement aux stéréotypes de genre masculins (ex : besoin de bouger, impulsivité, tendance à se bousculer, etc.) que les filles (44% d'entre elles) aux stéréotypes de genre féminins (ex : docilité, soumission, etc.). Il indique également qu'un garçon qui résiste à se conformer aux stéréotypes sexuels masculins augmente ses chances d'avoir de bons résultats scolaires. À cet égard, Benkirane (2009) et Saint-Amant (2007) affirment qu'il faut veiller à détruire les stéréotypes et à utiliser des approches qui répondent aux besoins des garçons comme à ceux des filles.

#### **1.4.3 Absence de modèles de lecteurs masculins.**

L'absence de modèles de lecteurs masculins est l'une des raisons évoquées par certains auteurs pour expliquer la faible motivation à lire de certains garçons (Moss, 1999; Royer, 2010). Alors que Lemery (2004) et Royer (2010) soulèvent l'importance de modèles masculins dans la réussite scolaire des garçons, certains chercheurs insistent sur l'effet positif que peuvent avoir des modèles de lecteurs masculins sur la motivation à lire des garçons (Lavoie, 2011; Lévesque & al., 2007; Sokal, Katz, Adkins, Jackson-Davis, & al., 2005; Royer, 2010). Ces modèles, que Giasson (2011) décrit comme étant des hommes valorisant et transmettant le goût de la lecture, seraient plutôt rares dans

l'entourage des garçons (CCA, 2009; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005), bien qu'ils leur seraient fortement bénéfiques. En effet, il semble qu'associer les enfants avec un adulte de même genre favorise des retombées académiques positives (Zirkel, 2002) et que les garçons qui sont exposés à des hommes qui lisent régulièrement sont plus portés à faire de même (Brown, Lamb & Tappan, 2009). De surcroît, Strommen et Mates (2004) mentionnent que les adultes de l'entourage immédiat des élèves qui valorisent la discussion à propos de livres leur font prendre conscience du fait que la lecture peut susciter le plaisir, qu'elle peut être divertissante et stimulante.

Dans cette perspective, des chercheurs recommandent de favoriser l'intégration de modèles masculins dans des activités de lecture auxquelles prennent part des garçons afin de contribuer à augmenter leur intérêt envers cette compétence disciplinaire (Jolicoeur, 2010; Lemery, 2004; Schwartz, 2002). C'est le cas, entre autres, des chercheurs Lévesque, Lavoie et Chénard (2007), qui proposent d'établir des cercles de lecture composés de modèles masculins et qui font interagir les élèves entre eux. Ils mentionnent que diverses recherches ont permis d'établir que les cercles de lecture occasionnaient des retombées positives chez tous les élèves, filles comme garçons. En ce sens d'ailleurs, Jolicoeur (2010) a documenté le dispositif du cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons de neuf et dix ans. Elle a entre autres cherché à comprendre la dynamique motivationnelle entourant cette situation. Au terme de son étude, les élèves qui étaient désengagés envers la lecture au départ ont montré des indices d'engagement et de persévérance en effectuant les lectures prévues et en participant assidument aux différents cercles de lecture. Certains choisissaient des livres plus ardues qu'à l'habitude et en poursuivaient la lecture malgré les difficultés. Jolicoeur (2010) ajoute que quelques-uns des garçons ont mentionné avoir été motivés à lire et intéressés à participer aux cercles de lecture en raison de leur désir de s'améliorer, de l'intérêt qu'ils portaient envers les livres proposés et du fait que l'activité avait été initiée par l'entraîneur de leur équipe de hockey.



### **1.5 Spécification du problème de recherche**

La mise sur pied de cercles de lecture présentant des modèles masculins aux garçons répond à l'un des objectifs du MELS, qui encourage la création de programmes favorisant l'implication des pères dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture des élèves et exposant des modèles de lecteurs auprès des garçons (MEQ, 2004; MELS, 2008). L'objectif poursuivi par la mise en place de ces divers projets ou programmes dans les milieux scolaires est, entre autres, d'augmenter la motivation à lire des garçons. Sokal (2010) rappelle toutefois que ce type de dispositifs est parfois mis en œuvre sans que son efficacité n'ait été démontrée scientifiquement par la recherche. Du même avis, Skelton (2001) évoque le manque d'évidence quant à l'effet de l'augmentation du nombre de modèles masculins dans les milieux scolaires pour enrayer les problèmes des garçons. Bien que des études se soient penchées sur l'influence de modèles ou d'enseignants masculins sur la réussite scolaire des garçons (Carrington, Tymms, & Merrell, 2008; Sokal & al., 2005; Zirkel, 2002), peu d'entre elles se sont intéressées aux interventions que pourraient mener des hommes de l'entourage des garçons dans un contexte de cercles de lecture et au point de vue des garçons à propos de ces interventions. Cette absence de connaissance mérite une investigation scientifique plus approfondie.

### **1.6 Question et objectifs de recherche**

Divers constats émergent de la problématique précédemment exposée. D'abord, la performance en lecture des garçons est l'une des préoccupations des provinces canadiennes et de nombreux autres pays désirant remédier aux problématiques liées à leur réussite scolaire (Cappon, 2011). Cette préoccupation repose sur maintes données révélant un écart de réussite scolaire entre les filles et les garçons, au préjudice de ces derniers (MEQ, 2004; OCDE, 2009a; Smith & Wilhelm, 2009). On constate toutefois que les garçons sont surtout désavantagés dans le domaine de la lecture et de l'écriture, accusant souvent des retards notoires par rapport aux filles. Or, la lecture est abondamment considérée par la recherche comme une compétence dont l'acquisition et la maîtrise sont essentielles au développement de l'individu et à son insertion dans la

société (Goupil, 2007; Kelley & Decker, 2009; Knighton & al., 2010; Lévesque & al., 2007). L'importance de se préoccuper de la réussite en lecture des garçons du primaire devient alors évidente.

Par ailleurs, leurs difficultés en lecture pourraient s'expliquer, entre autres, par la faible motivation à lire de certains garçons, et ce dès le primaire. Or, compte tenu de l'importance du rôle que revêt la motivation pour favoriser la performance en lecture, il importe de veiller à l'amélioration de la situation. À cet effet, la littérature propose d'exposer davantage les garçons à des modèles masculins dans des activités de lecture (Lavoie, 2011; Lévesque & al., 2007; Royer, 2010; Sokal & al., 2005). En fait, le MEQ (2004) pense que cela pourrait contribuer à briser les stéréotypes que certains garçons entretiennent à propos de la lecture, d'autant que ceux provenant d'un milieu défavorisé ont tendance à adhérer plus fortement aux stéréotypes de genre (Saint-Amant, 2007; MEQ, 2004). Le cercle de lecture est cité par certains, comme Lévesque et ses collègues (2007), comme étant l'un des dispositifs qui permettraient aux garçons d'interagir et de discuter de lecture avec des modèles masculins, de façon à augmenter leur motivation à lire.

Bien que peu de recherches recensées n'aient documenté l'influence des modèles masculins sur la motivation à lire des garçons du primaire, des programmes ou des projets de lecture intégrant des pères sont implantés dans certains milieux scolaires (MEQ, 2004; MELS, 2008). L'absence d'évidence quant à l'apport de leur intégration rend nécessaire une investigation plus approfondie. Puisque peu de chercheurs se sont penchés sur le point de vue des garçons à propos des interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture, il apparaît pertinent de s'intéresser plus spécifiquement à ce type de contexte. Dans cette perspective, la présente étude souhaite apporter des éléments de réponse à la question suivante :

Quel est le point de vue de garçons du primaire sur les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture ?

### **1.7 Synthèse de la problématique de recherche**

Ce premier chapitre dressait le portrait de la situation scolaire des garçons du primaire, particulièrement en ce qui a trait à leur réussite en lecture. En résumé, plusieurs études (MELS, 2006; OCDE, 2009a, 2009b) provenant de divers pays démontrent qu'il existe, dès le primaire, un écart de réussite considérable en lecture entre les filles et les garçons, au préjudice de ces derniers. Par ailleurs, plusieurs provinces canadiennes, dont le Québec, désirent remédier à cet écart de réussite, puisque la lecture est une compétence essentielle à la réussite scolaire, au développement de l'individu et à son insertion dans la société (Goupil, 2007; Kelley & Decker, 2009; Knighton, Brochu & Gluszynski, 2010; Lévesque & al., 2007). Certaines recherches expliquent la piètre performance en lecture des garçons, notamment ceux des milieux défavorisés, par leur faible motivation à lire et par le fait que ces derniers seraient plus sensibles aux stéréotypes de genre. Aussi, certains auteurs (Lavoie, 2011; Lévesque & al., 2007; MEQ, 2004; Royer, 2010; Sokal & al., 2005) croient qu'exposer davantage les garçons à des modèles masculins dans des activités de lecture contribuerait à augmenter leur motivation à lire. Des auteurs (Lévesque & al., 2007) suggèrent l'animation de cercles de lecture par des modèles masculins comme un dispositif permettant aux garçons de développer leur goût et leur intérêt pour la lecture. C'est pourquoi cette recherche vise à connaître le point de vue de garçons du primaire sur les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture.

La problématique et les divers éléments s'y rattachant étant maintenant exposés, il est primordial de fournir des assises théoriques à la recherche, en approfondissant rigoureusement les définitions des principaux concepts émergeant de la problématique. C'est ce que permet de réaliser le prochain chapitre, qui correspond au cadre théorique.

## **CHAPITRE II**

### **Cadre théorique**

La problématique exposée dans le chapitre précédent met en évidence la nécessité de s'interroger quant au point de vue de garçons du primaire sur les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture. Le cadre théorique vise à clarifier la signification des concepts majeurs découlant de cette problématique.

Dans un premier temps, un ensemble de propos théoriques au sujet de la motivation scolaire est présenté. Le concept est d'abord défini, puis un modèle comprenant 11 dimensions de la motivation à lire est décrit. Dans un deuxième temps, un portrait des garçons du primaire amène à comprendre certaines caractéristiques à prendre en compte pour les motiver à lire, notamment à l'égard de leurs compétences, de leurs habitudes et de leurs intérêts en lecture. Ensuite, une définition et une description du rôle des modèles de lecteurs masculins pour motiver les garçons à lire sont proposées. Le cercle de lecture, ses fondements, son fonctionnement, les rôles des élèves et de l'enseignant, de même que les interventions des animateurs masculins, y sont exposés. Enfin, le rappel de la question de recherche et la formulation des objectifs poursuivis viennent clore le chapitre.

#### **2.1 Propos théoriques sur la motivation**

Bien qu'absent de la formulation de la question de recherche, le concept de *motivation* est implicite dans la recherche : celle-ci tient à augmenter la motivation à lire des garçons. Le concept de motivation doit être défini pour mieux comprendre comment les interventions d'animateurs masculins peuvent être un facteur de motivation pour les garçons du primaire. Il s'avère donc fondamental de présenter les propos théoriques en lien avec ce concept.

Depuis de nombreuses décennies, le concept de *motivation* est au cœur des préoccupations de plusieurs chercheurs (Archambault & Chouinard, 2003; Guay & Talbot, 2010; Viau, 2009). Au fil du temps, il a été exploré selon divers courants de pensée et théories. Parmi les plus influentes des quatre dernières décennies, on retrouve celles de l'autodétermination, de l'attribution causale, des buts, de l'autoefficacité et de la valeur accordée à la tâche (Legendre, 2005). Ainsi, il en résulte une diversité considérable de manières de définir la motivation, qu'il apparait opportun de présenter avant d'exposer, plus spécifiquement, les dimensions de la motivation à lire.

### **2.1.1 Définition de la motivation scolaire.**

Le terme *motivation* provient de l'origine latine *motivus*, qui signifie « mobile, qui met en mouvement » (Legendre, 2005, p. 916), supposant une mise en action du sujet justifiée par des motifs ou des raisons (Fourcade, 1975). Ce principe de mouvement se reflète dans la plupart des conceptions de la motivation : il s'agit de quelque chose qui se passe en soi, qui maintient en action et qui facilite l'exécution des tâches (Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Il existe une pluralité de définitions pour le terme *motivation* et bien que beaucoup d'entre elles aient en commun la présentation de ce principe dynamique, plusieurs ne s'entendent pas sur sa nature même (Schunk & al., 2008). Chez les behavioristes, la motivation relève de phénomènes externes au sujet (Legendre, 2005) et se contrôle par le biais de récompenses ou d'incitants qui lui sont suggérés (McCombs & Pope, 2000). Pour les tenants de ce courant théorique, la motivation se manifeste par un changement dans la fréquence d'occurrence et dans la forme de comportement adopté par l'individu en réponse à un élément de l'environnement ou à un stimulus (Schunk & al., 2008). Chez les humanistes, la motivation est « un processus qui transforme les besoins en buts, en plan et en projets d'action » (Legendre, 2005, p. 916) et qui, selon le sens que le sujet donne au monde, se décline en deux dimensions : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Gabriel, 2008). Tardif (1992), de l'école du cognitivisme, met

l'accent sur l'engagement du sujet : « La motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (p. 91). Pour définir le concept de motivation, les auteurs adhérant aux modèles sociocognitifs insistent plutôt sur l'interaction entre divers facteurs. Bandura (2003), par exemple, le décrit comme une « interaction dynamique permanente et une influence réciproque entre les trois facteurs que sont le comportement, les facteurs personnels internes et l'environnement » (Vianin, 2006, p. 25). Pour Viau (1994), « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.7).

Divers chercheurs ont identifié et défini plusieurs composantes de la motivation, en plus d'évaluer la façon dont elles étaient reliées aux comportements d'un individu (Wigfield, 2010). Leurs recherches ont toutefois tenté de définir la motivation dans des contextes globaux et non dans des domaines d'apprentissage spécifiques, comme lors de l'apprentissage de la lecture (Wigfield, 2010). De leur côté, des chercheurs s'intéressant à l'apprentissage de la lecture ont élaboré leurs modèles en y intégrant des concepts liés à des facteurs affectifs et motivationnels de l'apprenant, mais leurs discussions portaient principalement sur les concepts d'attitude et d'intérêt envers la lecture (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1995). Selon les théoriciens de la motivation, bien que l'attitude et l'intérêt soient deux variables déterminantes, elles ne représentent qu'une partie de l'ensemble des composantes en jeu dans l'engagement en lecture (Wigfield & Guthrie, 1995). Devant ce manque de connaissances quant à la nature de la motivation à lire, Wigfield et Guthrie (1997) ont cherché à conceptualiser la motivation à lire et à construire un outil permettant de la mesurer. Pour ce faire, ils se sont inspirés des principaux concepts identifiés dans certaines théories sur la motivation. Selon eux, divers motifs peuvent influencer un individu dans son choix de lire ou de ne pas lire. Par conséquent, ils identifient 11 dimensions de la motivation à lire, lesquelles sont exposées et décrites dans la section suivante. Le choix de se référer au modèle de Wigfield et

Guthrie (1997) est lié au fait qu'il soit le seul, d'après les études recensées, à traiter de la motivation à lire spécifiquement.

### 2.1.2 Dimensions de la motivation à lire.

Bien que les dimensions de la motivation à lire proposées par Wigfield et Guthrie (1995) ne prennent pas en compte la totalité des éléments évoqués dans l'ensemble des théories sur la motivation, elles sont basées sur les concepts considérés comme centraux dans différents modèles théoriques de la motivation (Wigfield & Guthrie, 1995). Leur conceptualisation de la motivation à lire inclut trois ensembles de concepts : 1) le sentiment de compétence et d'autoefficacité en lecture; 2) les buts poursuivis par l'individu dans la lecture et 3) les aspects sociaux de la motivation à lire. Ces catégories se déclinent ensuite en 11 dimensions de la motivation à lire. Le Tableau 1 met en lumière ces dimensions et la catégorie à laquelle chacune correspond. Une définition de chaque élément inclus dans le tableau est présentée dans les prochaines pages.

Tableau 1  
*Catégories et dimensions de la motivation à lire*

Catégories	Dimensions
Sentiment de compétence et d'autoefficacité	1. Challenge
	2. Sentiment d'autoefficacité
	3. Évitement de la tâche
Buts poursuivis	4. Curiosité
	5. Engagement
	6. Importance
	7. Reconnaissance d'autrui
	8. Évaluation
	9. Compétition
Aspects sociaux	10. Raisons sociales pour lire
	11. Conformité

#### 2.1.2.1 Sentiment de compétence et d'autoefficacité en lecture.

Le sentiment de compétence et d'autoefficacité en lecture du modèle de Wigfield et Guthrie (1995) regroupe les trois dimensions suivantes de la motivation à lire : le

*challenge* que représente la lecture, le *sentiment d'autoefficacité* et *l'évitement de la tâche*. Selon Wigfield (2010), la réussite en lecture exige un investissement important de la part des enfants, ce qui suppose la présence d'un certain challenge dans l'acte de lire. Ce challenge se définit comme la « satisfaction de maîtriser ou d'assimiler les idées complexes d'un texte » [traduction libre] (Wigfield, 2010, p.19) et peut se traduire par la volonté de l'apprenant à s'exposer à des niveaux de lecture difficiles. Le sentiment d'autoefficacité réfère à la perception qu'un individu a de sa capacité à atteindre un certain niveau de performance dans une activité ou une situation particulière (Bandura, 1986). C'est aussi le « sentiment d'exercer un contrôle efficace sur nos apprentissages et notre développement » (Turcotte, 2007, p. 3). Dans une situation de lecture, le sentiment d'autoefficacité est la perception qu'a l'élève de ses compétences à lire en général ou de sa capacité à lire un texte en particulier (Wigfield, 2010). S'il se croit un lecteur compétent, il est plus susceptible de s'engager positivement et de performer dans des activités de lecture (Wigfield & Guthrie, 1995; Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Turcotte, 2007). Il est à noter que le sentiment d'autoefficacité d'un individu peut être influencé positivement ou négativement par ses expériences antérieures de succès et d'échecs, par l'état physiologique ou psychologique dans lequel il se trouve, par l'existence et la pertinence des démonstrations ou des explications données par l'entourage, ou encore par les encouragements d'autrui (Archambault & Chouinard, 2003; Bandura, 1986; Viau, 2009). La troisième dimension de la motivation à lire est l'évitement de la tâche, soit le désir d'échapper à une activité de lecture (Baker & Wigfield, 1999). Un individu ayant un faible sentiment d'autoefficacité en lecture risque davantage de vouloir éviter des activités de lecture ardues (Baker & Wigfield, 1999).

### ***2.1.2.2 Buts poursuivis en lecture.***

Si l'enfant n'a aucun motif à lire, il est possible qu'il choisisse de ne pas s'y engager et ce, malgré un fort sentiment de compétence et d'autoefficacité en lecture (Wigfield & Guthrie, 1997). Les buts poursuivis en lecture constituent la deuxième catégorie de la motivation à lire (Wigfield, 2010). Les trois premières dimensions de cette catégorie



s'appuient sur le concept de motivation intrinsèque, soit la curiosité, l'engagement et l'importance. Les trois autres dimensions se rapprochent du concept de motivation extrinsèque, à savoir la reconnaissance d'autrui, l'évaluation et la compétition.

La motivation intrinsèque renvoie au fait d'effectuer une tâche pour le simple plaisir de la faire, pour en retirer une satisfaction et pour répondre à ses valeurs et à sa personnalité (Deci & Ryan, 1981). Pour l'élève, la seule récompense qu'il retire de l'activité dans laquelle il s'investit est l'ensemble des émotions et des pensées qui émanent de son exécution. Selon Turcotte (2007), ce type de motivation favorise l'engagement et la création d'habitudes de lecture volontaire. La motivation extrinsèque, quant à elle, amène l'élève à s'engager dans des activités pour en retirer des bénéfices, pour éviter une conséquence ou pour répondre aux attentes d'autrui (Deci & Ryan, 1981). Ainsi, la motivation extrinsèque conditionne le comportement de façon temporaire. Turcotte (2007) souligne que les points ou les récompenses reçus lors d'une tâche de lecture, par exemple, peuvent laisser croire à l'élève que lire n'est pas une activité digne d'être réalisée sans ce type de rétroaction.

Tel que mentionné plus haut, les trois dimensions se rapprochant de la motivation intrinsèque à lire sont la curiosité, l'engagement et l'importance. La curiosité renvoie au désir de lire sur un sujet d'intérêt particulier (Wigfield, 2010). D'après Baker et Wigfield (1999), cette dimension est étroitement liée au concept d'intérêt en lecture, qui est une variable motivationnelle déterminante de la performance en lecture (Wigfield & Guthrie, 1997). L'engagement correspond à l'investissement complet d'un lecteur dans le texte (Wigfield, 2010) et au plaisir qu'il en retire (Baker & Wigfield, 1999). La perte de la notion du temps et de la conscience de soi peuvent être des indicateurs de la présence de cette dimension chez un lecteur (Wigfield, 2010). Enfin, l'importance est une dimension inspirée du concept de valeur accordée à la tâche de la théorie de Wigfield et Eccles (1992). Il s'agit de l'importance de bien faire et de l'utilité qu'accorde l'enfant à l'activité de lecture qui lui est proposée (Wigfield & Eccles, 1992).

Les trois autres dimensions des buts poursuivis en lecture reflètent les concepts de la motivation extrinsèque (Wigfield, 2010). D'abord, la reconnaissance d'autrui amène l'élève à lire dans l'attente d'obtenir une certaine forme de reconnaissance de son entourage. D'ailleurs, les notes attribuées à des activités de lecture peuvent amener un élève à souhaiter obtenir une évaluation positive et ainsi « être motivé à lire pour obtenir une bonne note, mais ne pas aimer lire » (Giasson, 2011, p. 212). Enfin, certains enfants plus compétitifs peuvent lire dans l'objectif de se distinguer, d'être meilleurs que les autres. Selon Wigfield (2010), la présence de ces différents aspects de la motivation extrinsèque chez certains enfants reflète le fait qu'à l'école, la lecture soit souvent associée à des formes d'évaluation de performance.

### ***2.1.2.3 Aspects sociaux de la lecture.***

Selon Wigfield (2010), la lecture est souvent une activité sociale. Ainsi, les dimensions de la catégorie des aspects sociaux de la lecture sont les raisons sociales pour lire et la conformité. Les raisons sociales pour lire se manifestent chez l'enfant qui construit et partage avec des amis ou des membres de sa famille le sens qu'il tire de ses lectures. La conformité renvoie plutôt au principe de lire pour répondre aux attentes des autres, ou parce que l'enseignant l'exige, par exemple (Wigfield, 2010).

Comme le soulignent Baker et Wigfield (1999), le modèle de Wigfield et Guthrie illustre la multidimensionnalité de la motivation à lire. D'après ce modèle, il serait inapproprié d'affirmer qu'un enfant est motivé ou non motivé, puisque celui-ci est plutôt motivé de diverses façons. En effet, chaque enfant a en lui une ou plusieurs dimensions de la motivation à lire qui influencent positivement ou négativement son engagement et sa performance en lecture (Wigfield, 2010). Rappelons que les dimensions de la motivation à lire évoquées plus haut sont interreliées et que certaines influencent davantage la performance en lecture (Wigfield & Guthrie, 1995) que d'autres. Par exemple, un fort sentiment de compétence et la poursuite de buts intrinsèques en lecture

(curiosité, engagement ou importance) amènent l'élève à lire davantage, provoquant des effets positifs sur sa performance.

Quoique généralement considérée comme une caractéristique individuelle et personnelle, la motivation d'un élève peut être grandement influencée par l'environnement de la classe et de l'école dans lequel il évolue (Eccles, Wigfield, Midgley & al., 1993), par les méthodes pédagogiques de l'enseignant et par les habitudes de lecture dans la famille. La section suivante expose certaines des caractéristiques à prendre en compte pour motiver les garçons du primaire à lire.

## **2.2 Motivation à lire des garçons du primaire**

La motivation étant l'une des composantes contribuant à prédire la réussite scolaire (Wilson & Trainin, 2007), il importe à présent d'aborder les différentes caractéristiques à prendre en compte dans une démarche visant à motiver les garçons du primaire à lire. La section qui suit vise ainsi à établir le portrait des habitudes et des intérêts en lecture des garçons.

### **2.2.1 Habitudes de lecture des garçons du primaire.**

Les garçons lisent moins que les filles (Smith & Wilhelm, 2002) et sont plus nombreux que celles-ci à associer la lecture à un travail exclusivement scolaire (Millard, 1997). Or, comme le fait remarquer Lemery (2007), il est fondamental que les garçons développent des habitudes de lecture et pour ce faire, il est essentiel de mettre en œuvre « les conditions minimales pour permettre la lecture » (Lemery, 2007, p. 113). Les prochains paragraphes détaillent trois conditions minimales à instaurer, à savoir encourager les garçons à lire à la maison, prévoir des périodes de lecture en classe et leur donner accès à une diversité d'écrits.

La famille a un rôle déterminant dans l'engagement des enfants envers l'acte de lire (Samson, Giasson & Saint-Laurent, 2000). Selon certains auteurs toutefois, les habitudes

de lecture familiale semblent varier selon le genre de l'enfant, c'est-à-dire que le rapport à la lecture qu'établissent les parents avec leur enfant est différent selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon (Maltais, Fleuret & Mougeot, 2009; Whitehead, 2006). Eccles (1993) est d'avis que les parents sont davantage portés à fournir des livres et à encourager leur fille à lire tandis qu'ils inciteraient plutôt leur garçon à pratiquer des sports et d'autres types d'activités physiques. Par conséquent, les filles font leur entrée à l'école avec une longueur d'avance sur les garçons, ces derniers ayant été moins bien préparés à répondre aux exigences scolaires (Whitehead, 2006), notamment en lecture (MELS, 2009).

Pour développer les habitudes de lecture chez les élèves, Lavoie (2011) considère essentiel de leur offrir de multiples occasions de pratiquer la lecture individuelle. En classe, l'instauration de moments de lecture dans l'horaire de la semaine peut être une stratégie efficace pour valoriser la lecture chez les garçons, susciter leur intérêt (Lavoie, 2011) et développer leurs habitudes de lecture (Lemery, 2007). En outre, Lévesque et Lavoie (2008) énumèrent d'autres dispositifs à mettre en place pour favoriser l'apprentissage de la lecture chez les garçons. D'abord, l'enseignant, avec l'aide des élèves, peut mettre en place un coin lecture regroupant une sélection de livres tenant compte de leurs intérêts, notamment ceux des garçons. Il sera alors important que l'enseignant valorise le coin lecture en permettant à chaque élève d'y aller régulièrement. Ensuite, la lecture à voix haute par l'enseignant est un autre moyen qui permet de promouvoir le contact avec les livres et d'encourager les élèves à lire. Un climat propice à la lecture doit également être instauré afin de les amener à faire de la lecture personnelle. Enfin, les discussions autour des textes lus, de même que l'implantation de cercles de lecture, sont d'autres dispositifs aidants pour développer les habitudes de lecture des garçons (Lévesque & Lavoie, 2008).

La disponibilité et l'accessibilité à divers types de documents constituent une autre condition essentielle pour développer les habitudes de lecture des garçons. Lemery

(2007) insiste sur le fait que l'acte de lire ne se limite pas à la lecture d'un roman, mais qu'il s'étend plutôt à une diversité de types d'écrits. Or, une étude de Smith et Wilhelm (2002) constate qu'un bon nombre de garçons (du primaire et du secondaire) se considèrent non lecteurs même s'ils lisent dans diverses situations. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les types de documents que les garçons préfèrent lire ne sont souvent pas disponibles dans le milieu scolaire (Moloney, 2002). Par exemple, le MELS (2009) soulève que la majorité des écoles québécoises n'ont qu'entre un et dix titres de revues ou de périodiques, alors que ce type de matériel compte parmi les préférés des garçons (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). D'autres types d'ouvrages, comme les pièces de théâtre et les journaux, sont tout aussi peu accessibles aux garçons, n'étant présents que dans peu de bibliothèques scolaires (MELS, 2005b). Cette absence de liens entre leurs intérêts et la disponibilité des livres qu'ils aiment leur laisse trois choix : se procurer des livres qui leur plaisent par eux-mêmes, lire des livres qui ne les intéressent pas, ou ne pas lire du tout (Worthy, Moorman & Turner, 1999).

### **2.2.2 Intérêts en lecture des garçons du primaire.**

Certaines pistes d'intervention s'avèrent efficaces pour motiver les garçons à lire. Les élèves ont notamment besoin d'avoir le choix dans leur lecture, c'est-à-dire qu'ils sont plus motivés à lire si le choix de lecture n'est pas imposé par l'enseignant et qu'il répond à leurs intérêts personnels (Edmunds & Bauserman, 2006; Turcotte, 2007). Cela leur procure le sentiment d'un plus grand contrôle sur la tâche (Viau, 2009). À cet effet, il appert fondamental d'exposer un portrait des intérêts en lecture des garçons du primaire.

L'intérêt est un sentiment personnel qui varie nécessairement d'un individu à l'autre (Hidi, 2006). Un garçon peut aimer un livre alors que ce dernier ne suscitera aucun intérêt chez un autre. Toutefois, dans la plupart des cas, les garçons ont des intérêts semblables en lecture et leurs goûts diffèrent de ceux des filles (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; Lebrun, 2010; Lemery, 2007). Par exemple, il semble que contrairement aux filles, les garçons s'ennuient à lire des romans et apprécient les livres

de science-fiction (Lemery, 2007). Néanmoins, les activités, les livres et le matériel pédagogique proposés aux élèves répondent davantage aux intérêts des filles qu'à ceux des garçons (Boyer, 2009; Brozo, 2006; Lemery 2007; Meece, Glienke & Burg, 2006; Millard, 1997, Sokal & al., 2005). Selon Schwartz (2002), cela peut être dû au fait que les filles expriment davantage ce qu'elles aiment lire et que ce sont plus souvent des femmes que des hommes qui sélectionnent les livres à mettre à la disposition des enfants.

Certains garçons craignent de s'identifier à la lecture, car ils ont tendance à construire leur identité masculine en repoussant tout ce qu'ils relient à la féminité (CSE 1999). Il faut dire que ce stéréotype est véhiculé dans la société, la définition de ce qu'est un lecteur faisant plus souvent référence à la construction de l'identité féminine (Millard, 1997). Millard (1997) rapporte que les filles reçoivent plus souvent des livres comme cadeaux que les garçons et qu'elles sont plus souvent décrites comme des lectrices dans certains livres pour enfants. Saint-Amant (2003) est pourtant d'avis que « toute intervention basée sur des conceptions stéréotypées des garçons et des filles conduit vers un cul-de-sac » (En ligne). Pour Lévesque et ses collègues (2007), les livres qui correspondent à des intérêts stéréotypés des garçons peuvent les perpétuer.

Selon Lemery (2007), ce n'est pas le type de livre qui encourage un garçon à lire, mais son contenu. Il semble que les garçons lisent davantage lorsque les livres utilisent l'humour, favorisent leur sentiment d'appartenance, laissent place à la rétroaction et répondent à leurs besoins d'agir, de s'identifier ou de se faire des images (Lemery, 2007; Moloney, 2002). Parmi la diversité des types d'écrits dont le contenu rejoint les intérêts des garçons, on retrouve les séries d'aventure, les livres de sports, de science-fiction ou de fantastique, les textes humoristiques, les documentaires ou encore ce qui sort du canevas traditionnel de littérature, comme les journaux, les bandes dessinées, les guides, les magazines, les cartes de baseball, etc. (CCA, 2009; Lebrun, 2003; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; Schwartz, 2002; Théorêt, 2004).

## 2.3 Modèles de lecteurs masculins

L'idée de favoriser la présence de modèles de lecteurs masculins pour motiver les garçons à lire est partagée par différents auteurs (Brown & al., 2009; Moss, 1999; Thériault & Lavoie, 2004). À cette étape-ci de la recherche, il convient donc de définir et de décrire les caractéristiques d'un *modèle de lecteur*, mais aussi d'explicitier les rôles des enseignants et des parents pour motiver les garçons à lire.

### 2.3.1 Définition et types de modèles de lecteurs.

Parmi les écrits et les études recensés, peu d'auteurs se sont penchés sur la définition de *modèle de lecteur*, bien qu'il s'agisse d'un terme fréquemment utilisé dans la littérature (Gebhard, 2006; Giasson, 2003; Samson & al., 2000). De son côté, Giasson (2003) le décrit comme un adulte qui valorise et transmet le goût de la lecture. Strommen et Matès (2004) considèrent les modèles de lecteurs comme des adultes qui prévoient des périodes de lecture et qui suscitent l'intérêt des enfants par des discussions à propos des livres lus. Legendre (2005) souligne, pour sa part, qu'il est possible que la personne faisant figure de modèle n'ait pas l'intention de changer les performances de l'élève. Il ajoute même que le modèle peut être absent de l'élève dans l'espace et dans le temps.

La description des caractéristiques d'un enseignant qui fait figure de modèle de lecteur permet d'obtenir une meilleure compréhension de ce concept, car elles peuvent s'appliquer à la description de tout autre adulte modèle de lecteur. Pour Giasson et Saint-Laurent (1999), « un enseignant agissant comme modèle lit lui-même en classe, partage ses lectures avec les élèves et leur propose des livres qu'il aime » (p.198). Dionne (2010) appuie ces propos en mentionnant qu'un modèle est un lecteur engagé qui veille à démontrer son engouement pour la lecture. Routman (2007), de son côté, explique que l'enseignant modèle de lecteur est une personne cultivée qui aime lire, que ce soit pour se divertir, se détendre ou s'amuser, et qui accorde une place fondamentale à la lecture dans sa vie. Ainsi, pour cet auteur, l'enseignant modèle « adore posséder des livres [...],

discute de ses lectures avec des gens [...], prend des notes de lecture [...], sait quel est le prochain livre qu'il va lire [...], lit plus d'un livre à la fois, etc. » (p. 24). Turcotte (2007) ajoute qu'un enseignant engagé en lecture parle aux élèves de ses auteurs et illustrateurs préférés, des questions qu'il se pose en lisant, des difficultés qu'il rencontre, des stratégies qu'il utilise, des apprentissages qu'il effectue, de ses lectures « coup de cœur », de ses activités littéraires, de ses relations avec d'autres lecteurs, etc.

Dans son ouvrage, Giasson (2011) présente une échelle permettant à une personne de se questionner sur ses propres habitudes de lecture et de connaître le type de lecteur auquel elle correspond. Cette échelle permet de catégoriser quatre types de lecteurs :

- « 1. Le lecteur insatiable : celui qui aime lire, se considère comme un lecteur, se trouve du temps pour lire.
- 2. Le lecteur occasionnel : celui qui aime lire, se considère comme un lecteur, mais qui, actuellement, ne trouve pas le temps de lire à cause d'autres occupations.
- 3. Le lecteur non engagé : celui qui n'aime pas lire, ne se considère pas comme un lecteur, mais dit qu'il pourrait éventuellement accorder plus de place à la lecture.
- 4. Le non-lecteur : celui qui n'aime pas lire, ne se définit pas comme un lecteur et ne prévoit pas lire dans le futur » (p. 43).

De ces quatre types de lecteurs, les deux derniers correspondent à des lecteurs qui bénéficieraient d'encouragements afin d'intégrer la lecture à leur vie. Par ailleurs, certains enfants dont les parents sont non lecteurs lisent tout de même régulièrement, ce qui laisse croire que l'école joue un rôle pour pallier, entre autres, le manque de modèles dans certains milieux familiaux (Lemery, 2007). Lavoie (2011) évoque justement le rôle déterminant qu'ont les enseignants pour motiver les garçons à lire. Ils doivent être des modèles de lecteurs experts, faire de la lecture personnelle en classe, favoriser des périodes de lecture à haute voix ou inviter des hommes de la communauté à faire la lecture aux élèves.



### **2.3.2 Rôles des enseignants et des parents pour motiver les garçons à lire.**

Comme le mentionne Snow (2002), diverses théories socioculturelles ont démontré que les enfants acquièrent des habiletés en littératie à travers leurs interactions sociales avec des pairs experts ou des adultes. Selon Thériault (1995), il est nécessaire pour l'enfant de « voir et d'entendre un adulte qui lit » (p. 40) et de pouvoir interagir avec un modèle qui exprime l'utilité de l'écrit. Dans une perspective socioculturelle, l'enseignant a un rôle particulièrement essentiel à jouer, tant par la nature du contenu de son enseignement que par les méthodes qu'il privilégie (Snow, 2002). Il a un rôle de guide et de soutien déterminant pour favoriser l'apprentissage de la lecture. S'il y accorde de l'importance, il peut même influencer les perceptions de l'élève envers la lecture et avoir un effet positif sur sa motivation (Giasson, 2011). Inversement, Giasson (2003) évoque que l'enseignant non-lecteur a peu de chances de motiver ses élèves à lire, alors que les lecteurs engagés, selon Dionne (2010), semblent :

« avoir des dispositions particulières qui leur permettent de transmettre le goût de lire à leurs élèves. En partageant avec eux leur enthousiasme pour la lecture et en entretenant des discussions au sujet de livres, ils les incitent à lire davantage, ce qui ouvre la voie à des habitudes de lecture pouvant durer toute la vie » (p. 410).

Les parents peuvent influencer positivement l'apprentissage et la motivation à lire de leurs enfants lorsqu'ils tiennent le rôle de modèle en lisant à leurs enfants (Adams, 1990), en discutant de littérature (Ülper, 2011; Schwartz, 2002) ou en pratiquant la lecture personnelle (Lévesque & al, 2007). Strommen et Mates (2004) ajoutent que la famille a un rôle à jouer dans le développement du plaisir de lire chez l'enfant, notamment en lui donnant accès à des livres adaptés à son âge et à ses intérêts, en prévoyant des moments de lecture en famille et en lui fournissant un modèle duquel s'inspirer. Par ailleurs, il semble que les garçons démontrent davantage d'intérêt à lire lorsque des pères s'impliquent activement dans des activités de lecture (Basow, 1992; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). Selon Thériault et Lavoie (2004), en faisant la lecture à leurs fils, les pères leur envoient le message que la lecture n'est pas une activité qui ne s'adresse qu'aux filles et les amènent à développer l'intérêt, la

motivation et le plaisir de lire. Conséquemment, ces pères deviennent des modèles de lecteur pour leur fils. Malgré cela, la plupart des garçons voient rarement leur père ou d'autres hommes lire (Brozo, 2010) ou leur faire la lecture (Lévesque, & al., 2007).

À la lumière de ce que disent les auteurs, tout porte à croire qu'un modèle de lecteur soit une piste quant à la motivation des garçons à lire, surtout s'il s'agit d'un homme de leur entourage. Il s'avèrerait donc intéressant de connaître les interventions d'animateurs masculins issus de l'entourage des garçons lors de cercles de lecture, et ainsi, d'observer la présence ou non de certaines caractéristiques attribuables à un modèle de lecteur.

## **2.4 Cercles de lecture**

Les cercles de lecture tels qu'on les connaît dans le milieu scolaire constituent une version adaptée et plus structurée des cercles littéraires pour adultes (Anderson & Corbett, 2008; Daniels, 2005). Daniels (2005) rapporte qu'en Amérique, le premier cercle de lecture aurait été organisé en 1634 par un groupe de femmes voyageant à bord d'un navire vers le Nouveau Monde. Ce premier cercle de lecture aurait traité de questions théologiques. Une fois établi aux États-Unis, le cercle aurait été jugé condamnable, puis banni. Plus tard, cette pratique s'est répandue et a été adaptée pour être utilisée auprès des élèves dans les écoles. Selon le même auteur, c'est au milieu des années 1990 qu'on assiste au véritable essor des cercles de lecture. Cette formule pédagogique de plus en plus courante est considérée comme un dispositif pour motiver les élèves à lire. Il est donc nécessaire d'en rappeler les fondements, le fonctionnement et le rôle des principaux acteurs.

### **2.4.1 Fondements des cercles de lecture.**

Giasson (2003) décrit les cercles de lecture comme une formule pédagogique qui favorise les discussions au sein de petits groupes d'élèves et au sujet d'un même livre qu'ils sont en train de lire. Anderson et Corbett (2008) les définissent comme « des petits groupes de lecture collaborative au sein desquels les élèves partagent la

responsabilité de leurs apprentissages, guidés et supportés par l'enseignant » [traduction libre] (p.26). Pour Daniels (2005), les cercles de lecture sont à la fois une pratique de la lecture autonome et un apprentissage collaboratif. D'abord, la lecture autonome occupe une place prépondérante dans les cercles de lecture, car leur structure amène les élèves à lire individuellement une quantité importante de livres (Daniels, 2005). Ensuite, les cercles de lecture font appel à l'apprentissage collaboratif, puisqu'ils favorisent « l'hétérogénéité des groupes, la responsabilité individuelle, l'interdépendance des membres, l'interaction en face à face, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs » (Daniels, 2005, p.31).

L'opinion des auteurs sur la place que devraient occuper les cercles de lecture dans une classe varie. Daniels (2005) rapporte que pour Fountas et Pinnell (2000), cette pratique devrait faire partie d'un programme équilibré où se retrouvent diverses activités de lecture (à haute voix, partagée, guidée et autonome) et d'écriture (partagée, interactive, guidée, autonome, par ateliers). Calkins (2000) est plutôt d'avis que la lecture autonome, qu'elle soit sous forme de lecture individuelle ou de cercles de lecture, doit être au cœur d'un programme de lecture plutôt qu'une activité parmi tant d'autres. De son côté, Daniels (2005) suggère qu'il y ait un équilibre, dans la classe, entre les activités pilotées par l'enseignant et celles dirigées par les élèves, entre les activités individuelles, en grands groupes ou en petits groupes et entre les tâches de lecture ouvertes et fermées. En ce sens, les cercles de lecture apparaissent comme un dispositif favorisant l'équilibre du programme de lecture en classe. Ils s'avèrent d'autant plus pertinents qu'ils s'intègrent aux pratiques pédagogiques recommandées pour susciter « l'apprentissage et le goût de la lecture chez les garçons » (Jolicoeur, 2010, p. 28).

Bien qu'il existe une variété de cercles de lecture (Jolicoeur, 2010), certaines caractéristiques sont communes à la plupart d'entre eux. Généralement, le choix du livre revient aux élèves et détermine la composition des cercles de lecture (Daniels, 2005). Ainsi, chacun d'eux est formé à partir d'un livre différent (Daniels, 2005). Cela permet

de tenir compte des intérêts des garçons en lecture, car comme l'explique Daniels (2005), les cercles de lecture peuvent être mis en place à partir d'autres ouvrages que les romans, comme les documentaires, les articles scientifiques ou les bandes dessinées, soit les genres littéraires souvent préférés par les garçons. Malgré cela, les romans sont plus souvent proposés comme livres à exploiter dans le cadre de cercles de lecture, notamment dans les écrits de Daniels (2005), de Giasson (2003) et de Terwagne, Vanhull et Lafontaine (2006). Giasson (1995) mentionne que certains cercles de lecture peuvent aussi être formés, d'une part, d'un petit nombre d'élèves qui discutent de livres différents mais ayant des caractéristiques communes (même auteur, même thème, etc.) ou d'autre part, d'un groupe classe qui lit le même livre et qui en discute en sous-groupes.

Selon Daniels (2005), d'autres caractéristiques doivent aussi être présentes pour attester de l'authenticité des cercles de lecture. Il faut, entre autres, disposer de plusieurs exemplaires et d'une quantité acceptable de livres différents afin de pouvoir offrir un choix varié aux élèves (Giasson, 2000, 2003). Il est également recommandé d'aider les élèves à sélectionner leur livre en leur présentant les personnages sans toutefois dévoiler les intrigues (Giasson, 2003). Les cercles durent normalement de deux à trois semaines, au cours desquelles les élèves se rencontrent de façon régulière pour discuter de leur lecture (Daniels, 2005; Giasson, 2003). Les pupitres sont alors souvent regroupés en îlots et placés à des coins opposés de la classe pour favoriser l'intimité des cercles de lecture (Giasson, 2000). Une ambiance ludique et détendue règne dans la classe et les sujets discutés sont déterminés par les élèves eux-mêmes (Daniels, 2005). À ce moment, le rôle de l'enseignant consiste à aider les élèves à entretenir des discussions riches, notamment grâce à la démonstration, la facilitation (les aider à expliciter leurs réponses personnelles) et l'enseignement (Giasson, 1995). Si l'enseignant désire évaluer les cercles de lecture, il doit observer les élèves et leur demander de s'autoévaluer.

### **2.4.2 Fonctionnement des cercles de lecture.**

Pour assurer leur succès, il est souhaitable de prendre en compte quelques conditions dans la mise en place de cercles de lecture en classe. Il faut, entre autres, veiller à la constitution des cercles ainsi qu'à la gestion des livres et des différentes étapes d'exécution.

#### ***2.4.2.1 Constitution des cercles de lecture.***

Un cercle de lecture est un regroupement de quatre à cinq élèves (Terwagne & al., 2006) qui partagent un intérêt à lire le même livre (Giasson, 2003). Pour constituer les groupes, Anderson et Corbett (2008) proposent que les élèves remplissent un formulaire sur lequel ils indiquent les trois livres qu'ils préféreraient lire parmi ceux offerts. L'enseignant formera ensuite les groupes en tâchant de respecter les premiers choix des élèves. Terwagne et ses collègues (2006) suggèrent de modifier la constitution des groupes entre chaque livre, mais précisent qu'il est nécessaire que ceux-ci demeurent inchangés pour toute la durée de la lecture d'un même livre. Selon eux, il est également souhaitable que l'enseignant favorise la formation de groupes hétérogènes d'élèves, puisque la diversité constituerait une source d'enrichissement. Dans la présente étude, l'appellation *cercles de lecture* est utilisée pour désigner les groupes de garçons lisant et discutant d'un même livre.

#### ***2.4.2.2 Gestion des livres.***

Le nombre de cercles de lecture et leur constitution déterminent la quantité de livres à proposer aux élèves et le nombre d'exemplaires requis pour chaque livre. Anderson et Corbett (2008) insistent sur l'importance de laisser les élèves choisir le livre avec lequel ils travailleront, parmi ceux offerts, pour qu'ils s'engagent activement dans le cercle de lecture. Par ailleurs, la sélection des livres à proposer aux élèves exige une certaine rigueur de la part de l'enseignant. En effet, pour qu'une véritable transaction se produise entre le lecteur et le texte, soit lorsque la richesse du texte amène le lecteur à confronter ou à interpréter ce qui y est véhiculé, il est nécessaire que les livres lus par les élèves

répondent à certains critères (Terwagne & al., 2006). Monson (1995) croit que le livre doit capter l'attention de l'élève en suscitant des émotions et en étant intrigant et intéressant. Il faut aussi que le livre soit bien écrit et d'un niveau d'écriture ou de difficulté accessible pour que les élèves en comprennent le sens. Il évoque également la nécessité pour l'élève de faire des liens entre le livre et son vécu ou sa réalité. De leur côté, Raphael et McMahon (1994) considèrent cinq critères pour aider l'enseignant dans son choix de livres à proposer aux élèves: la qualité, la pertinence par rapport au thème, la difficulté du texte, l'intérêt potentiel pour les élèves et la variété de textes. Les textes choisis doivent être chargés d'émotions, de perturbations, d'interpellations, et être suffisamment riches pour susciter une diversité de questions et de réponses possibles, et ainsi favoriser la discussion (Terwagne & al, 2006).

#### ***2.4.2.3 Mise en place des cercles de lecture.***

Même s'ils soulignent l'importance d'encourager les élèves à lire à la maison, Terwagne et son équipe (2006) croient préférable que les étapes liées à la mise en place de cercles de lecture se déroulent en classe, de manière à en valoriser les différents aspects. Du même avis, Daniels (2005) ajoute toutefois qu'il est possible de laisser les élèves lire les chapitres ciblés ou les pages désignées chez soi une fois que les cercles de lecture sont bien implantés dans la classe.

La mise en place des cercles de lecture se déroule principalement en trois temps (Giasson, 2003). Giasson (2003) explique que la première étape consiste en une période de lecture autonome d'une durée de 15 à 20 minutes où les élèves lisent les chapitres ou les pages désignées dans leur cercle de lecture. La deuxième étape correspond au moment où ils notent, dans un carnet désigné à cet effet, leurs réactions et les réflexions qu'ils souhaitent partager aux membres de leur cercle de lecture (Giasson, 2003; Terwagne & al., 2006). Ils peuvent également mettre en valeur les aspects qu'ils jugent importants de leur lecture ou annoter certains mots clés sur des feuillets autocollants déposés aux endroits appropriés dans le texte. Enfin, la troisième étape correspond à la

discussion, soit le moment où les élèves d'un même cercle de lecture, après avoir lu les chapitres ciblés ou les pages désignées au départ, se regroupent pour partager leur expérience de lecture (Briggs, 2010). Ce sont les cercles de lecture proprement dits. L'emphase est alors mise sur la compréhension de l'histoire, mais aussi sur la « perception et les sentiments des élèves à l'égard du texte lu » (Lévesque & al., 2007, p.56). La discussion étant dirigée par les élèves eux-mêmes (Anderson & Corbett, 2008), ce sont eux qui décident du sujet abordé (Daniels, 2005). Une fois la lecture d'un livre terminée, Daniels (2005) ainsi que Terwagne et son équipe (2006) proposent que les élèves de chaque cercle de lecture fassent une mise en commun à l'ensemble de la classe en communiquant le fruit de leurs discussions. Les élèves peuvent ensuite former de nouveaux cercles de lecture en fonction des livres qui les intéressent.

#### **2.4.3 Rôles des élèves et de l'enseignant.**

Dans le cadre de cercles de lecture, les élèves disposent de beaucoup d'autonomie. Ils doivent, entre autres, faire le choix des livres, contribuer à l'orientation des discussions et mettre en œuvre des stratégies de haut niveau, comme la compréhension, la comparaison et la synthèse (Jolicoeur, 2010). Au cours des séances de cercles de lecture, Daniels (2005) suggère aux enseignants d'attribuer aux élèves quatre rôles qu'il considère comme fondamentaux et qui ont pour but de guider leur lecture. Ces rôles permettent de répartir des responsabilités parmi les élèves, de façon à ce que les discussions demeurent dans le cadre déterminé, soit autour du livre lu (Avci & Yüksel, 2011). D'abord, l'élève responsable des liens veille à établir des analogies entre le contenu du livre lu et ses propres expériences ou ses sentiments. L'élève responsable des questions analyse et questionne des éléments du texte lu. Un autre élève a le rôle de souligner les parties importantes du texte dans le but de les relire, de les partager ou de donner son appréciation. Enfin, l'élève responsable des illustrations doit réagir au texte à l'aide d'une image. En fonction du type de livre, Daniels (2005) recommande l'ajout d'autres responsabilités. Ainsi, l'enseignant peut désigner un élève responsable de rédiger un résumé, un élève responsable de décrire les lieux de l'histoire et un autre

responsable d'identifier de beaux mots dans le texte. Giasson (2003) mentionne qu'il est également possible qu'un élève ait la responsabilité d'animer la discussion, mais Daniels (2005) croit que cette tâche peut créer des problèmes au sein de certains cercles de lecture. Des fiches de responsabilités peuvent être remises aux élèves lors des premières séances de cercles de lecture (Daniels, 2005) afin de les aider à consigner les informations importantes liées à leur rôle et de les amener à contribuer à la discussion de façon spécifique (Moeller & Moeller, 2007). Pour Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006), la répartition des responsabilités au sein d'un cercle peut incomber à l'enseignant, mais il est également possible de laisser les élèves choisir eux-mêmes s'ils se donnent ou non des rôles. L'essentiel est de s'assurer qu'il y ait un roulement entre les responsabilités (Terwagne & al., 2006) et de se rappeler que celles-ci peuvent ne plus être nécessaires une fois que les lecteurs parviennent à mener leurs discussions de façon autonome (Daniels, 1994).

L'enseignant, de son côté, joue le rôle fondamental de facilitateur au cours des différentes étapes du processus de cercle de lecture (Anderson & Corbett, 2008). Ainsi, il a la tâche de guider les élèves et non de les diriger. D'ailleurs, Anderson et Corbett (2008) font remarquer l'absence d'enseignants dans les clubs de lecture pour adultes et mentionnent qu'il devrait en être de même au sein des cercles de lecture entre élèves. Giasson (1995) mentionne toutefois que l'intervention d'un adulte est nécessaire pour les cercles de lecture tenus auprès d'enfants de maternelle et de première année. Dès la deuxième année du primaire, les cercles peuvent être autogérés par les élèves. Évidemment, l'enseignant tient un rôle plus actif lors de la mise en place des cercles de lecture. À ce moment, il modélise aux élèves les différents aspects à considérer dans l'activité, mais son soutien diminue au fur et à mesure qu'ils sont en mesure de prendre davantage de responsabilités.

Avant de débiter les cercles de lecture, les élèves reçoivent généralement quelques consignes ou mini-leçons (Daniels, 2005) de leur enseignant. D'une durée



approximative de cinq minutes, ces mini-leçons visent à énoncer les routines et le mode de fonctionnement du cercle de lecture aux élèves (Daniels, 2005). L'enseignant peut également utiliser ce moment pour informer les élèves sur la façon de procéder pour choisir un livre, pour gérer leur temps de lecture en prévision des multiples rencontres, pour dialoguer au sein des équipes, pour consigner des informations dans un journal de bord, etc. Selon Anderson et Corbett (2008), l'enseignant a également la tâche de modéliser les différentes responsabilités attribuées aux élèves. Moeller et Moeller (2007) ajoutent que les mini-leçons peuvent servir à enseigner comment avoir des discussions productives en posant des questions claires, spécifiques et ouvertes à la discussion, des questions de clarification ou de justification, ou encore des questions de divers genres (factuelles, interprétatives ou évaluatives).

#### **2.4.4 Interventions d'animateurs masculins.**

Le cercle de lecture est fondé sur le principe de partage des responsabilités entre les élèves, si bien que l'enseignant n'a pas la tâche de diriger l'activité. Comme la littérature rapporte que les cercles de lecture doivent être autogérés par les élèves, peu d'écrits recensés définissent les interventions menées par des adultes dans ce contexte. Par ailleurs, la présente étude propose à des pères d'élèves d'intervenir à titre d'animateurs lors de cercles de lecture auprès de garçons du primaire. Comme l'objet d'étude porte sur les interventions qu'ils mènent lors de ces cercles de lecture, il importe de définir à quoi renvoie ce terme *interventions*. Pour ce faire, il semble pertinent de se référer à Giasson (2000), car son ouvrage est le seul, parmi les écrits recensés, à fournir des pistes de compréhension à ce sujet. Dans celui-ci, Giasson (2000) suggère quelques façons de faire pour mener à bien une discussion en classe autour d'un texte littéraire, l'objectif étant d'aider les élèves à réagir au texte et à interagir entre eux. Explicitées ci-après, ces façons de faire peuvent servir de repères pour décrire les interventions menées par des animateurs masculins. En effet, même si les cercles de lecture se réalisent auprès de petits regroupements d'individus et non d'un groupe-classe, ils correspondent tout de même à des discussions autour de textes littéraires. Par conséquent, il convient de se

référer aux façons de faire décrites par Giasson (2000), qui sont de servir de modèle, de créer un climat d'écoute, de guider la discussion en acceptant les idées différentes et en faisant confiance aux questions des élèves et d'encourager leur participation.

Pour les élèves, entendre des points de vue semblables ou différents des leurs, au cours d'une discussion autour d'un livre lu, est nécessaire (Giasson, 2003). Par conséquent, Giasson est d'avis que l'enseignant doit d'abord servir de modèle en exprimant ses propres opinions face au texte : « Pour que les élèves en viennent à réagir par rapport au texte, il faut que vous donniez l'exemple » (2003, p.57). Parmi les interventions privilégiées par les animateurs masculins, on doit compter des moments où ils font part de leurs propres réactions et où ils indiquent des parties du texte qu'il serait pertinent d'approfondir. Rappelons également que les divers rôles d'un adulte faisant figure de modèle de lecteur, décrits dans la section 2.3 du présent chapitre, peuvent constituer des interventions à privilégier par les animateurs masculins pour donner l'exemple lors d'une discussion autour d'un texte littéraire.

Ensuite, Giasson (2000) pense que la création d'un climat d'écoute doit être favorisée dans une discussion autour d'un texte littéraire. En ce sens, les animateurs masculins devraient démontrer leur engagement aux élèves en réagissant verbalement à leurs propos. Il peut s'agir de leur mentionner qu'ils comprennent ce qu'ils expriment, de reformuler leurs idées pour qu'elles soient plus complètes ou mieux comprises par les autres ou de les aider à demeurer centrés sur l'objet de la discussion (Giasson, 2000). De plus, s'ils donnent des félicitations aux élèves pour leur contribution, celles-ci doivent être sincères. Les encouragements basés sur des expressions générales telles que « Bravo », « Super » ou « Très bien » sont exagérées et ne donnent aucune information sur la réussite de l'élève (Rogers & McPherson, 2012). La rétroaction doit plutôt permettre à l'élève de savoir pourquoi on le félicite (Giasson, 1995; Goupil, 2007). Les stratégies d'écoute pour la compétence *Communiquer oralement*, énumérées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), permettent d'ajouter des interventions à celles suggérées par Giasson: « faire écho ou répéter ce qui a été dit;

déduire le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte; vérifier sa compréhension des propos des autres » (p.94). Il apparaît également fondamental de compléter le modèle de Giasson en ajoutant que l'usage adéquat des éléments prosodiques de la communication peut constituer une intervention verbale contribuant à l'établissement d'un climat d'écoute. En fait, l'utilisation d'un rythme, d'une intonation, d'un débit et d'un volume appropriés fait partie des stratégies de communication orale du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Comme il va de soi que l'animation d'un cercle de lecture nécessite la maîtrise de la compétence à communiquer oralement par les animateurs masculins, il est approprié de considérer que l'usage de ces critères est nécessaire et qu'il peut favoriser la création d'un climat d'écoute. Par exemple, Rogers et McPherson (2012) croient qu'utiliser un ton de voix calme en classe amène les élèves à se calmer et à se concentrer davantage.

La création d'un climat d'écoute impose également que l'animateur masculin réagisse aux propos des élèves de façon non verbale (Giasson, 2000). Cela fait référence aux expressions faciales, à la position du corps et aux contacts visuels. Rogers et McPherson (2012) sont d'avis qu'un contact visuel entre l'adulte et l'élève constitue une forme de rétroaction non verbale instantanée. De surcroît, l'attitude personnelle du responsable d'un groupe est l'un des facteurs qui déterminent le climat qui y règne (Caron, 2012), une attitude ouverte contribuant particulièrement au climat d'écoute (MEQ, 2001). En ce sens, certaines caractéristiques relatives à l'attitude de l'animateur masculin peuvent avoir un effet sur le climat d'écoute au sein des cercles de lecture. Selon Charles (1997), les enseignants qui ont de la facilité à prévoir les difficultés ou les problèmes en classe dégagent une attitude qui a des retombées positives sur le calme des élèves. Il s'agit souvent d'enseignants appréciés par les élèves pour leur bon sens de l'humour, qui rendent l'apprentissage stimulant, qui créent une atmosphère détendue et qui prêtent attention aux élèves en tant que personnes. Lemery (2004) mentionne, de plus, que l'usage de l'humour par l'enseignant ferait en sorte que les garçons seraient plus actifs et plus à l'écoute en classe. Le sens de l'humour est d'ailleurs l'une des caractéristiques

que les garçons préfèrent chez leur enseignant (Lemery, 2004). Pour Caron (2012), la chaleur de l'accueil de l'enseignant, ses sourires, ses clins d'oeil ou ses regards sont des attitudes non verbales pouvant contribuer à l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage (p. 28). On peut croire que ces attitudes puissent contribuer à créer un climat d'écoute au sein de cercles de lecture.

Les interventions contribuant au climat d'écoute telles que proposées par Giasson (2000) supposent également qu'il faille aider les élèves à rester centrés sur le sujet en cours lors d'une discussion autour d'un texte littéraire. Si des dérangements se produisent au sein du cercle de lecture et nuisent au climat d'écoute, il est pertinent de se référer à Boynton et Boynton (2009), qui proposent des interventions pour gérer les dérangements survenant chez des élèves en classe. Par exemple, si un élève interrompt ou dérange les autres, qu'il n'attend pas son tour pour parler ou qu'il se lève de sa chaise, l'animateur masculin peut opter pour des interventions non verbales ou des interventions verbales. Ainsi, il peut choisir de recourir à l'ignorance intentionnelle, de s'approcher en silence ou de soutenir du regard l'élève en question, ou encore de discuter avec lui. Dans ce dernier cas, Boynton et Boynton (2009) indiquent qu'il faut demeurer calme, maintenir une certaine proximité, être respectueux et poli envers l'élève et lui donner des directives précises en privé.

Une autre piste d'intervention suggérée par Giasson (2000) pour animer une discussion en classe autour de textes littéraires consiste à guider les élèves plutôt qu'à freiner leur contribution en imposant ses idées. Ainsi, les animateurs masculins doivent, lors des cercles de lecture, orienter la discussion de façon à soutenir les garçons dans l'expression de leur pensée. Il s'agit, entre autres, de leur accorder du temps pour s'exprimer sans les interrompre et de les aider à justifier « pourquoi ils sont d'accord ou non avec ce qui a été dit » (Giasson, 2000, p. 35). C'est aussi d'établir des liens entre leurs idées pour faire progresser la discussion et de privilégier des questions dont la réponse est inconnue (Giasson, 1995). À cet effet, le National Literacy Trust (2012)

indique que les garçons préfèrent prendre part à des discussions ouvertes sur un texte lu que de répondre à une série de questions. Selon Giasson (1995), il importe en fait de poser des questions qui amènent les élèves à élaborer leurs réponses, ou plus particulièrement à les recentrer, les encadrer, les appuyer ou les rediriger vers un autre élément de l'histoire. Comme il a le rôle de guider la discussion et non d'interférer, il va de soi que l'enseignant doit accepter les idées divergentes et faire confiance aux questions des élèves (Giasson, 2000). Considérant l'avis de l'auteure, les animateurs masculins doivent respecter les idées apportées par les garçons en les envisageant comme des points de vue nouveaux et des moyens de faire progresser la discussion. Ils doivent également leur laisser la chance de poser leurs propres questions.

Pour Giasson (2000), les interventions lors d'une discussion autour d'un texte littéraire visent également à encourager la participation des élèves à la discussion et à aider les participants moins engagés à y prendre part. Pour ce faire, elle recommande ces moyens : « se diriger vers eux lorsqu'ils parlent, écrire ce qu'ils disent au tableau, revenir sur ce que quelqu'un a dit précédemment et rappeler au groupe l'importance de cette contribution » (p. 36). L'auteure souligne que l'enseignant ne doit pas être le seul à accorder le droit de parole aux élèves. Ceux-ci doivent pouvoir se porter volontaires et s'exprimer librement dans la discussion. Pour susciter la participation des garçons moins engagés, les animateurs masculins peuvent leur accorder plus de temps ou accepter des indices non verbaux de leur participation.

Certes, les définitions de Giasson (1995, 2000) donnent un aperçu des interventions pouvant être menées lors d'une discussion autour d'un texte littéraire. Il s'agit de servir de modèle, de contribuer au climat d'écoute, d'orienter la discussion et de favoriser la participation de tous. Toutefois, il demeure que le peu de connaissances concernant les interventions spécifiques menées par des animateurs masculins lors de cercles de lectures justifie la pertinence de se pencher sur le sujet.

## 2.5 Synthèse du cadre théorique

Les significations des concepts majeurs de cette recherche, notamment la motivation à lire, les modèles de lecteurs et le cercle de lecture, ont été éclaircies tout au long du présent cadre théorique. Ce chapitre témoigne de la complexité que représente la motivation à lire, celle-ci pouvant être influencée par divers facteurs.

D'une part, ce cadre théorique a su mettre en évidence que la motivation a un rôle à jouer dans l'apprentissage de la lecture des élèves et qu'une ou plusieurs des 11 dimensions de la motivation à lire peuvent se manifester chez un enfant, certaines étant plus présentes que d'autres. Par exemple, il est possible d'avoir un fort sentiment de compétence en lecture tout en n'éprouvant aucun plaisir intrinsèque à lire. Les 11 dimensions sont réparties en trois catégories, soit le sentiment de compétence et d'autoefficacité, les buts poursuivis et les aspects sociaux de la lecture. D'autre part, le chapitre a permis de relever que le développement de la motivation à lire des garçons exige la prise en considération de leurs habitudes et de leurs intérêts en lecture. L'un des moyens proposés pour motiver les garçons à lire est de les faire interagir avec des modèles de lecteurs masculins, qui sont des adultes sachant discuter et partager leur goût pour la lecture. Dans cette perspective, les principes de fonctionnement, les fondements et les rôles des enfants et de l'enseignant au sein des cercles de lecture ont été expliqués. Il a notamment été souligné que les livres devaient être choisis par les élèves en fonction de leurs intérêts, sans égard à des conceptions stéréotypées, et que les cercles se divisaient en trois temps : la lecture individuelle, la prise de notes et la discussion au sein de groupes hétérogènes d'élèves ayant lu le même livre. Enfin, les principales interventions pouvant être menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture ont été décrites. Il s'agit de servir de modèle, d'orienter la discussion, de favoriser la participation et de contribuer au climat d'écoute.

Ce chapitre permet de mieux baliser la problématique de la présente recherche, qui poursuit essentiellement deux objectifs spécifiques. Énoncés ci-après, ceux-ci permettent

de mieux expliciter la question énoncée à la fin du premier chapitre, à la lumière des concepts définis et décrits :

1. Décrire les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture auprès de garçons du primaire;
2. Connaître le point de vue de ces garçons à propos des interventions menées par les animateurs masculins lors de cercles de lecture.

Le prochain chapitre traite de la démarche méthodologique privilégiée pour répondre à ces objectifs. La méthode s'appuie sur plusieurs outils de collecte de données, lesquels sont présentés en détail dans la section qui suit.

## **CHAPITRE III**

### **Cadre méthodologique**

Une fois les différents concepts et objectifs définis dans le cadre théorique, il est entendu que soit consacré un chapitre à l'élaboration de la démarche de recherche, communément appelée méthodologie (Mongeau, 2011). Cette partie du mémoire vise à décrire comment le chercheur a procédé pour répondre à la question de recherche (Mongeau, 2011). Pour Savoie-Zajc (2011), ce processus engage le chercheur dans un cycle de trois phases, de l'échantillonnage à l'analyse, et ce, jusqu'à l'atteinte de la saturation des données. L'élaboration du cadre méthodologique représentant une préparation à la collecte, elle exige également de déterminer l'angle d'approche privilégié (Mongeau, 2011).

Ce chapitre décrit les divers éléments composant la démarche de la présente étude. Puisque la définition de la méthodologie est préalable au choix des méthodes de collecte de données (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011), les fondements épistémologiques qui sous-tendent la recherche sont d'abord présentés. Dans un deuxième temps, des précisions sont apportées relativement à la planification de la collecte de données, soit le choix et le recrutement des participants, les considérations éthiques ainsi que les méthodes et les outils de collecte de données privilégiés. Une description du contexte de l'étude, du déroulement de la collecte de données et du choix des techniques d'analyse mène enfin le lecteur vers l'énonciation des critères méthodologiques ayant été appliqués pour assurer la rigueur scientifique de l'étude.

#### **3.1 Fondements épistémologiques de la recherche**

Savoie-Zajc et Karsenti (2011) soutiennent que « les décisions méthodologiques découlent des postures épistémologiques et théoriques » (p. 113) du chercheur. Avant de délimiter l'ensemble des éléments relatifs à la collecte de données, il apparaît donc fondamental d'évoquer les fondements épistémologiques qui sous-tendent la recherche.



À cet égard, Mongeau (2011) rappelle que l'approche épistémologique privilégiée doit en tout temps être cohérente avec les objectifs de recherche. Autrement dit, les choix des méthodes de collecte et d'analyse des données découlent directement de la formulation du problème et des objectifs poursuivis.

Les objectifs permettent d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche qui, rappelons-le, est la suivante : *Quel est le point de vue de garçons du primaire sur les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture?* Pour y parvenir, questionner des garçons du primaire s'avère un moyen pertinent à privilégier, car il permet d'obtenir une compréhension plus complète et authentique de leur point de vue que ce que permettraient des entretiens auprès des enseignantes ou des animateurs masculins, par exemple. Comme le mentionne Montandon (1997), « le point de vue des enfants est nécessaire pour comprendre leurs expériences et plus particulièrement l'expérience qu'ils ont de leur éducation » (p. 9). Pour répondre aux objectifs poursuivis, des données sur les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture sont également nécessaires. Or, une meilleure connaissance et une compréhension de ces éléments d'information ne peuvent être envisagées sans un recours à une observation empirique de la réalité étudiée. Le déplacement du chercheur sur le terrain est incontournable pour étudier les interventions des animateurs masculins lors de cercles de lecture dans toute leur complexité « culturelle, contextuelle, [et] temporelle » (Jolicoeur, 2010, p. 31). Dans le cas présent, les données émergeant du contact avec le milieu traduisent l'épistémologie dominante de la recherche, qui consiste en un angle d'approche qualitatif/interprétatif. En effet, les principales finalités sont la compréhension et la création de sens (Mongeau, 2011) par rapport aux interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture auprès de garçons du primaire.

Selon Savoie-Zajc (2011), une recherche qui s'inscrit dans un courant interprétatif, et donc qui vise à comprendre le sens qu'un individu attribue à son expérience ainsi que les

interactions ou la dynamique d'une situation particulière, est dite qualitative/interprétative. Dans cette perspective subjectiviste, le phénomène humain doit être étudié en tenant compte du « sens qui l'anime, de son dynamisme proprement humain, de l'intention (même inconsciente) des acteurs, de la société » (Gingras & Côté, 2009, p. 42). Ce type de recherche a comme objectif de « comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126). Autrement dit, cette recherche permet de comprendre les interventions menées par des animateurs masculins dans un contexte de cercles de lecture. Par conséquent, cette collecte de données empirique tient compte de la dynamique des échanges entre les animateurs et les garçons et du point de vue de ces derniers. Ainsi, la présente recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif.

Cette recherche qualitative/interprétative est dite descriptive, car elle consiste à décrire une situation sociale donnée en fournissant des détails et des informations contextuelles sur son déroulement (Deslauriers & Kérisit, 1994). En effet, puisqu'on cherche à connaître le point de vue de garçons et à décrire les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture, on vise à répondre à des questions telles que *Qu'est-ce que c'est?* et *Qu'est-ce qui se passe ici?*, qui sont propres à la recherche descriptive (Trudel, Simard & Vonarx, 2007).

### **3.2 Planification de la collecte de données**

Une fois la posture définie, vient le moment de planifier la collecte de données. Il s'agit, essentiellement, de procéder à la sélection et au recrutement des participants en traduisant un souci éthique (Mongeau, 2011). C'est également à cette étape de la démarche que le chercheur fait le choix des méthodes et des outils qu'il privilégiera lors de sa collecte de données.

### **3.2.1 Choix du groupe de participants et recrutement.**

Selon Savoie-Zajc (2007), l'une des premières étapes de la planification de la collecte de données est l'échantillonnage. Cette étape correspond aux décisions relatives à la sélection des sujets qui feront partie de l'étude. Dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative, le choix de l'échantillon est intentionnel (Savoie-Zajc, 2011), c'est-à-dire que les personnes sont sélectionnées en fonction de leur représentativité par rapport à l'objet de recherche (Mongeau, 2011). Ainsi, pour déterminer qui recruter, le chercheur doit identifier les individus susceptibles de partager les caractéristiques de la population ciblée en établissant une liste de critères s'appuyant sur le problème et la question de recherche (Mongeau, 2011; Savoie-Zajc, 2007).

Compte tenu de ce qui précède, il est essentiel de déterminer les caractéristiques de la population ciblée par l'étude, c'est-à-dire « l'ensemble des unités (personnes ou objets) auquel on s'intéresse » (Mongeau, 2011, p. 88). En considérant le problème, la question de recherche et les éléments du cadre théorique, il est ainsi établi que la population ciblée dans la recherche correspond, d'une part, à des garçons d'une classe du primaire où le cercle de lecture fait partie des dispositifs utilisés par l'enseignant. D'autre part, la population se compose également d'animateurs masculins provenant de l'entourage des élèves participant aux cercles de lecture. Comme Beaud (2009) mentionne qu'il n'est « point nécessaire, ni souhaitable, ni possible parfois, d'étudier toute la population » (p.253) pour comprendre un phénomène donné, le groupe de participants a été déterminé à partir d'une fraction de cette population ciblée.

#### *Choix du groupe de participants*

Miles et Huberman (1994) proposent de prendre en considération certains critères pour délimiter l'échantillon d'une recherche. Celui-ci doit notamment répondre à un critère logistique, être pertinent en regard de la question de recherche et être justifié théoriquement.

Le premier critère d'échantillonnage évoqué par Miles et Huberman (1994) fait référence aux contraintes de temps, de financement et d'accessibilité au milieu. Selon ces auteurs, il est essentiel que le chercheur s'assure de la faisabilité de son échantillon. À cet effet, l'un des critères ayant appuyé le choix de l'établissement scolaire du groupe de participants dans la présente recherche concernait son accessibilité, puisque l'école choisie était connue par la chercheuse. En effet, celle-ci y avait réalisé un stage d'enseignement quelques années auparavant, et elle y travaillait occasionnellement à titre d'enseignante suppléante. Par ailleurs, il est à noter que sa connaissance du milieu n'a pas posé de biais à l'étude, puisque la direction et deux enseignantes de l'école se sont portées volontaires et enthousiastes à ce que la collecte de données ait lieu dans leur milieu. De plus, les participants à la recherche, soit les animateurs masculins et les garçons, ont été recrutés en conformité aux considérations éthiques, lesquelles seront abordées ultérieurement.

La pertinence de limiter le groupe de participants à des garçons de quatrième année du primaire était évidente dans le cadre de cette étude. En effet, cette dernière s'intéresse à la motivation à lire des garçons, portée à décliner au cours de la quatrième année du primaire (Applegate & Applegate, 2010; Durick, Vida & Eccles, 2006; Kush & Watkins, 1996). Les élèves de ce niveau scolaire figurent généralement parmi les lecteurs dits confirmés, soit ceux qui ont acquis les compétences requises pour lire de façon fluide et aisée (Giasson, 2011). De plus, l'habileté à réagir à des textes littéraires se développe particulièrement au deuxième cycle du primaire (Giasson, 2011). Cette limitation du groupe de participants répond au troisième critère de Miles et Huberman (1994), qui stipule que l'échantillon doit être justifié théoriquement.

De plus, comme les milieux défavorisés ont une influence sur la réussite en lecture et sur la motivation à lire des garçons (Gambell & Hunter, 2000; Guay & Talbot, 2010), il était pertinent de cibler des garçons fréquentant une école accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés. Pour ce faire, les données publiées

annuellement par le MELS (2014) pour décrire les milieux socioéconomiques des écoles de 69 commissions scolaires du Québec ont été consultées. Les calculs du MELS (2014) sont établis à partir de deux variables, soit l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). Le premier « correspond à la proportion de familles avec enfants vivant près ou sous le seuil de faible revenu » (En ligne, 2014). L'IMSE, quant à lui, fait référence à la « proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice) » (En ligne, 2014). Les données obtenues pour chaque école permettent d'en situer le rang décile (entre un et dix) par rapport à l'ensemble des écoles publiques québécoises, les rangs déciles élevés (huit, neuf ou dix) caractérisant des milieux scolaires plus défavorisés. Par conséquent, l'école primaire choisie se caractérisait par un indice de milieu socioéconomique (IMSE) de huit sur dix et un rang SFR de six sur dix (MELS, 2012). Il s'agissait d'un établissement de quelque 280 élèves, possédant deux bâtiments distincts dans lesquels étaient répartis 13 groupes de la prématernelle à la sixième année.

Le groupe de participants doit également être sélectionné en fonction de sa représentativité par rapport à la population délimitée par la question de recherche (Miles & Huberman, 1994). Les animateurs masculins devaient donc correspondre à des hommes issus de l'entourage des élèves puisque, comme cela fut exposé dans la problématique, la recherche s'intéressait à la présence d'hommes significatifs pour les jeunes. Les critères d'inclusion de ces animateurs concernaient principalement leur volonté et leur disponibilité à participer à la recherche. Il n'était pas nécessaire qu'ils possèdent des compétences précises en animation de cercles de lecture ou qu'ils présentent des caractéristiques d'un modèle de lecteur. La collecte de données s'étant amorcée en milieu d'année scolaire, la planification annuelle des enseignantes collaborant au projet a permis de réaliser des cercles de lecture à quatre moments entre

mars et juin 2013. Ainsi, quatre animateurs masculins ont été recrutés, la chercheure observant un animateur à la fois lors des cercles de lecture.

En somme, au début de l'étude, le groupe de participants se composait de 18 garçons de deux classes de quatrième année d'une école primaire en milieu défavorisé, ainsi que de quatre animateurs masculins faisant partie de l'entourage des élèves de ces classes. En outre, la collecte de données s'est déroulée dans un cadre naturel de classe, en ce sens que les cercles de lecture observés avaient déjà lieu dans les classes ciblées.

#### *Le recrutement des participants*

Préalablement au recrutement des animateurs masculins, une rencontre d'information concernant le déroulement et les objectifs de la recherche a eu lieu auprès de la direction de l'école ciblée, dans le but d'obtenir l'autorisation officielle d'y réaliser la collecte de données. Les enseignantes des deux classes de quatrième année souhaitant contribuer à la recherche, celles-ci ont ensuite collaboré à l'envoi de lettres d'information aux parents des élèves des deux classes de quatrième année, invitant des animateurs masculins (pères, grands-pères ou autres membres de la famille) à participer au projet de recherche. Les hommes approchés et intéressés devaient ensuite retourner leur réponse aux enseignantes en indiquant les dates, parmi celles proposées, où ils seraient disponibles. Puisqu'un seul parent a répondu positivement à la lettre d'invitation, d'autres démarches ont dû être entreprises pour recruter trois autres animateurs masculins. Comme les cercles de lecture avaient été mis en place avant le début de la collecte de données, des parents, généralement des femmes, y avaient déjà participé. L'une des deux enseignantes a donc discuté du projet avec celles-ci afin de les inviter à en parler, à leur tour, à des hommes de leur entourage. De plus, les deux enseignantes ont identifié quelques élèves dont les parents avaient généralement de l'intérêt à s'impliquer dans des projets de classe. La chercheure a ainsi pu contacter par voie téléphonique certains pères d'élèves afin de leur décrire le projet, ce qui a permis de recruter les trois animateurs manquants.

Les garçons, quant à eux, ont été recrutés de façon circonstancielle. En effet, comme la constitution des cercles de lecture se faisait en fonction de leurs choix de livres, le contexte a fait en sorte que quatre élèves, parmi les 22 garçons des deux groupes de quatrième année, n'ont jamais participé à l'un des cercles de lecture des animateurs masculins participant à la recherche. Dix-huit garçons faisaient donc partie du groupe de participants.

Conformément aux recommandations de Miles et Huberman (1994), le choix et le recrutement des participants ont tenu compte de considérations éthiques, lesquelles sont exposées dans la section suivante.

### **3.2.2 Considérations éthiques.**

Parmi les critères à respecter pour que l'échantillon de la collecte de données soit jugé rigoureux, Savoie-Zajc (2011) évoque la nécessité pour le chercheur d'adopter une démarche éthique. Pour cette recherche, une approbation du *Comité éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi* a donc été reçue préalablement au recrutement des participants. Une fois approchés, ces derniers ont volontairement accepté de contribuer à l'étude et ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé conforme aux considérations éthiques de la recherche. Comme le recommande Hobeila (2011), tous les renseignements relatifs à leur participation à la recherche leur ont été communiqués, notamment les bénéfices et les inconvénients qu'ils pouvaient obtenir en s'engageant dans le projet et la possibilité de s'en retirer à tout moment. Ils ont également été assurés de l'anonymat et de la confidentialité de leur participation tout au long de la collecte de données et aussi lors de la diffusion des résultats. D'ailleurs, le recours à des enregistrements audio plutôt que vidéo a rendu cette garantie évidente, car la chercheuse seule était en mesure d'identifier les participants sur les bandes d'enregistrement. Qui plus est, lors du traitement des données et de la présentation des résultats, les éléments du corpus ont été rendus anonymes grâce à l'utilisation d'un code alphanumérique (exemple : G1, G2, A1, A2)

pour désigner les garçons et les animateurs masculins participants. En outre, le peu d'informations fournies quant à l'emplacement du milieu dans lequel s'est réalisée la collecte des données fait en sorte que le lecteur pourrait difficilement identifier les participants à la recherche. La certification éthique de la recherche obtenue se retrouve à l'Appendice A.

Une fois le choix et le recrutement des participants effectués, il est nécessaire d'exposer les choix des méthodes et des outils de collecte de données.

### **3.2.3 Choix des méthodes et des outils de collecte de données.**

Selon Savoie-Zajc et Karsenti (2011), les techniques de collecte de données mises en place au cours de la démarche de recherche sont une opérationnalisation des choix méthodologiques. La recherche qualitative/interprétative étant privilégiée, les techniques utilisées doivent permettre d'opérationnaliser la collecte de façon cohérente avec la finalité de cette épistémologie. Par conséquent, les techniques choisies doivent être souples (Mongeau, 2011), favoriser les interactions avec les participants (Savoie-Zajc, 2011) et rendre le chercheur actif dans le maniement des outils et impliqué dans la recherche (Mucchielli, 1991). En ce sens, l'observation directe, l'entretien de groupe et le journal de bord ont été retenus comme méthodes pour collecter les données dans le cadre de cette étude.

Puisque le rôle d'une même personne « dans toutes les phases de la recherche assure un contrôle, une harmonie de pensée et, par conséquent, une qualité égale à toutes les étapes » (Geoffrion, 2009, p. 393), c'est la chercheuse qui a tenu tous les rôles inhérents aux méthodes de collecte de données privilégiées. Ainsi, en dépit du fait qu'elle ait exercé les rôles tant d'observatrice des cercles de lecture que d'animatrice des entretiens de groupe, elle est désignée par l'appellation *chercheuse* dans l'ensemble des sections suivantes.



### 3.2.3.1 Observation directe.

Pour atteindre le premier objectif de la recherche, soit *décrire les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture auprès de garçons du primaire*, l'observation s'avère une technique de collecte de données appropriée, car elle permet d'étudier le phénomène en action (Adler & Adler, 1994). Considérant que la démarche de recherche qualitative/interprétative se doit de tenir compte du caractère dynamique et interactif du contexte étudié (Savoie-Zajc, 2011), l'observation, en permettant d'étudier le phénomène en situation réelle, est une technique efficace et pertinente en ce sens (Martineau, 2005). D'ailleurs, puisqu'une recherche descriptive est « la narration organisée d'observations ou de données » (Pelletier & Demers, 1994, p.761), la pertinence de recourir à cette technique de collecte ne fait aucun doute dans le cas présent.

Dans une recherche de type qualitatif/interprétatif, l'observation peut prendre diverses formes, notamment celles de l'observation participante et de l'observation directe (Laperrière, 2003; Savoie-Zajc, 2011). Dans le cas présent, l'observation directe s'avérerait plus appropriée au contexte et au rôle de la chercheure, car elle ne participait pas activement à la dynamique ambiante des cercles de lecture observés. Elle consignait plutôt des informations relatives aux interventions des animateurs masculins observées pendant les cercles de lecture. Sa présence prolongée sur le terrain de recherche, par l'entremise de stages d'enseignement et de suppléance, l'a amenée à développer une relation de confiance avec les élèves et à vivre des situations d'observation non formelles, en plus de ses observations formelles planifiées (Gold, 1958). En effet, avant même le début de la collecte de données, les enseignantes l'avaient invitée à assister à quelques-uns des cercles de lecture des deux classes. Cette proximité entre la chercheure et le milieu scolaire a eu l'avantage d'attester l'authenticité et la crédibilité des données (Blondin, 2005).

Conformément aux recommandations de Laperrière (2009), la consignation des données issues des observations directes s'est faite en plusieurs étapes. Afin d'en assurer l'objectivité (Dolbec & Clément, 2004), le recours à un outil de consignation des observations (voir Appendice B) s'est avéré approprié, celui-ci comportant plusieurs sections à compléter avant, pendant et après l'observation des cercles de lecture. De plus, chaque cercle de lecture était enregistré à l'aide d'un appareil audionumérique. Le verbatim produit à partir des enregistrements permettait d'ajouter des informations dans certaines sections de l'outil de consignation des observations. Construit sous la supervision du comité de direction de recherche, l'outil a été mis à l'épreuve à deux reprises lors d'observations non formelles ayant précédé la collecte de données. La première section, complétée avant le début du cercle de lecture observé, servait à consigner des notes descriptives (Laperrière, 1986) concernant, entre autres, la date, le lieu, l'heure, l'énumération des participants, le titre du livre lu et le lien unissant l'animateur masculin à un ou plusieurs des élèves participants, s'il y en avait un. La deuxième section de l'outil de consignation était utilisée au cours du cercle de lecture ou à la suite de l'écoute de l'enregistrement audionumérique pour inscrire des notes d'observation décrivant les diverses interventions des animateurs masculins pendant leur cercle de lecture. Ces interventions pouvaient concerner les attitudes de l'animateur ou ses interventions verbales avec les élèves. Intégré à cette même section de l'outil de consignation, un schéma visant à garder des traces du nombre de fois où l'animateur masculin interpellait un élève spécifiquement était complété lors de l'écoute de l'enregistrement audionumérique. Chaque fois qu'il s'adressait spécifiquement à l'un ou l'autre des élèves, une flèche était tracée sur le schéma, le reliant à l'élève en question. Des mémos constitués d'intuitions ou de réflexions analytiques pouvaient également être consignés dans cette même section, dans une perspective d'interprétation future (Laperrière, 1986). À la suite de l'observation et de l'écoute de l'enregistrement audionumérique, la troisième section de l'outil, soit celle du compte rendu extensif, était complétée pour décrire « le plus fidèlement possible la situation observée dans toutes ses dimensions » (Laperrière, 1986, p.239). La quatrième section de l'outil de consignation,

également remplie à la suite de la tenue des cercles de lecture, comportait les notes théoriques, soit les comparaisons et les constatations de liens entre les éléments observés. Des pistes d'observation et d'interprétation y étaient notées, permettant de soutenir, ultérieurement, l'analyse et la rédaction de la présentation et de la discussion des résultats (Deslauriers, 1991). Enfin, une dernière section permettait de consigner des notes méthodologiques en lien avec l'observation effectuée, soit l'ensemble des éléments relatifs aux problèmes rencontrés, aux décisions effectuées, aux modifications apportées, aux tâches à faire, etc. (Deslauriers, 1991). Laperrière (1986) recommande aussi à l'observateur de prendre en notes dans un journal de bord ses réflexions personnelles « sur le déroulement quotidien de sa recherche, son intégration sociale dans le milieu observé, ses expériences et ses impressions, ses peurs, ses « bons coups », ses erreurs et ses confusions » (p. 241). Les raisons justifiant ce choix méthodologique seront exposées ultérieurement.

Dans le cadre de ce projet, le recours à l'observation s'est révélé pertinent à de nombreux égards, mais en dépit de ses forces, elle comporte tout de même certaines limites qu'il est essentiel de souligner (Laperrière, 1986). Selon Adler et Adler (1994), l'une de ses principales faiblesses concerne la validité des informations, étant donné que l'analyse de l'observateur relève principalement de ses propres perceptions. À ce sujet, Laperrière (2003) recommande à l'observateur d'identifier clairement ses critères d'analyse et de pondération des données, d'accorder le même intérêt humain et scientifique à chacun des participants et de décrire concrètement et précisément les éléments émergeant de la situation observée avant de les interpréter. Une autre limite de l'observation constitue la possibilité que la présence du chercheur ait une influence perturbatrice sur le milieu étudié (Martineau, 2005). Pour atténuer son effet, Martineau (2005) suggère de privilégier des périodes d'observation répétées ou prolongées. Ainsi, en plus des quatre périodes d'observation de deux cercles de lecture qui ont été effectuées au cours de la collecte de données, des observations non formelles ont été réalisées à trois reprises avant le début de la collecte. Ainsi, la présence de la chercheuse

sur le terrain s'est étendue de novembre 2012 à mai 2013. De plus, le fait que celle-ci était connue des élèves a limité les biais inhérents à sa présence auprès d'eux. Enfin, pour limiter la possibilité que certains détails soient oubliés, le recours à l'enregistrement audionumérique de la séquence observée a été privilégié. D'ailleurs, cet outil s'avère particulièrement efficace pour réécouter les séquences dans le but de dégager des données pertinentes lors du processus d'analyse (Mayer & Ouellet, 1991). Il est à noter que l'enregistrement audio a été privilégié à l'enregistrement vidéo afin de limiter l'effet perturbateur de la caméra sur les participants.

La première méthode privilégiée dans l'étude étant détaillée, il est pertinent, à présent, de décrire la technique ayant suivi chacun des moments d'observation, c'est-à-dire l'entretien de groupe.

### ***3.2.3.2 Entretien de groupe.***

Pour répondre au deuxième objectif de la recherche, qui est de *connaître le point de vue de garçons du primaire à propos des interventions menées par les animateurs masculins lors de cercles de lecture*, il était approprié de recourir à l'entretien de groupe. Cela était d'autant plus pertinent à la suite des observations effectuées lors des cercles de lecture, puisqu'Adler et Adler (1994) soutiennent que la combinaison de l'observation et de l'entretien assure une plus grande rigueur à la collecte de données. L'entretien de groupe a été privilégié en raison des divers avantages qu'il comportait par rapport à l'entretien individuel, tels que mentionnés par Boutin (2007). L'auteur souligne, par exemple, qu'il favorise l'expression libre des individus, diminue leur inhibition, permet à chacun de se sentir soutenu par les autres sans craindre d'être jugé, amène certains à se remémorer des faits en écoutant les autres, accroît la compréhension de chacun par rapport au sujet abordé et rend accessibles certaines informations qui n'auraient pu être recueillies avec un entretien individuel. À la suite des cercles de lecture de chacun des animateurs masculins, quelques-uns des garçons y ayant participé étaient ainsi réunis au

sein d'un groupe d'entretien afin de partager leur point de vue par rapport aux interventions menées par ces animateurs masculins.

Plusieurs appellations désignent le groupe d'entretien, notamment le *focus group*, le groupe de discussion, l'entretien en profondeur, l'entretien collectif, le groupe restreint, etc. (Baribeau & Germain, 2010; Boutin, 2007). Boutin (2007) mentionne que malgré les différentes nuances apportées à ce concept, son but demeure toujours « d'élucider les attitudes, les perceptions et les sentiments et les idées des participants sur un sujet donné » (p.17). Cet outil, comme le mentionnent Poupart (1997) et Demazière (2008), permet aux sujets de coconstruire le sens qu'ils donnent au monde et à leurs conduites. En outre, les interactions entre les divers participants offrent des possibilités particulières (Morrisette, 2011) et des avantages importants par rapport à l'entretien individuel (Larochelle & Desautels, 2001). Geoffrion (2009) mentionne que la dynamique interactive de cette méthode fait en sorte que les éléments énoncés par un individu peuvent faire réagir et participer d'autres participants à la discussion, en plus d'amener certains à se créer une opinion envers un sujet pour lequel ils avaient peu d'intérêt auparavant.

Certains auteurs appuient l'utilisation de l'entretien de groupe auprès d'enfants (Horner, 2000; Large & Beheshti, 2001). Pour Horner (2000), l'usage de cet outil est particulièrement bénéfique auprès de cette clientèle, car en partageant la responsabilité de répondre aux questions de l'entretien ou de s'exprimer sur les propos tenus lors de la discussion, les enfants démontrent un plus grand engagement. L'entretien de groupe auprès d'enfants comporte toutefois certaines particularités qui ont dû être considérées tout au long de la collecte de données. D'abord, il a été nécessaire de se soumettre aux recommandations de Boutin (2007) et de Large et Beheshti (2001), qui suggèrent de restreindre le nombre de participants à environ cinq ou six, et de limiter le temps de rencontre à 60 minutes. Conformément à l'avis de plusieurs auteurs qui jugent que la composition des groupes devrait respecter un principe d'homogénéité, le groupe s'est

composé d'individus du même genre, du même âge et de la même origine sociale et économique. En effet, les élèves participant aux entretiens de groupe étaient tous des garçons âgés de neuf ou dix ans issus du même milieu. Comme il s'agissait d'élèves appelés à se côtoyer chaque jour dans leur groupe scolaire, cela a favorisé la création d'une cohésion et encouragé les réponses des élèves (Pugsley, 1996).

Du fait qu'ils s'inséraient dans une démarche qualitative/interprétative, les entretiens de groupe avaient une forme semi-dirigée (Boutin, 2007), où les discussions portaient autour de thèmes préalablement établis (Savoie-Zajc, 2011). L'utilisation d'un canevas d'entretien ouvert (voir Appendice C) servait de balises et de guide sans toutefois restreindre la discussion. Il était en tout temps possible d'approfondir certaines réponses données par les participants à l'aide de questions ne figurant pas sur le canevas (Boutin, 2007). Ce dernier a été construit sous la supervision du comité de direction de recherche et se composait de questions qui amenaient les garçons à se questionner principalement sur ce qu'ils avaient plus ou moins apprécié des interventions de l'animateur masculin. Si l'animateur avait un lien de parenté avec l'un des garçons ayant pris part au cercle de lecture, ce dernier ne pouvait pas participer à l'entretien de groupe, pour éviter que les autres élèves soient embarrassés d'exprimer leur point de vue sur les interventions de l'animateur<sup>2</sup>. Pour permettre aux garçons de prendre un moment de recul par rapport au cercle et limiter la possibilité que leurs réponses soient influencées par celles des autres lors de l'entretien de groupe, ils devaient inscrire sur papier, individuellement, des éléments qu'ils avaient appréciés et moins appréciés des interventions des animateurs masculins. Ce moment avait lieu immédiatement avant la tenue des entretiens de groupe. Puis, lors de l'entretien, les élèves pouvaient s'inspirer de leurs notes pour répondre aux questions posées par la chercheuse. Une mise à l'essai des questions de l'entretien auprès d'élèves ne faisant pas partie du groupe de participants a permis de s'assurer que les questions étaient clairement formulées, que l'outil permettait de répondre à l'objectif

---

<sup>2</sup> Il est à noter que ce principe n'a pu être respecté à un moment de la collecte de données, car la chercheuse a appris quelques temps avant un entretien de groupe que l'un des garçons participants était le filleul de l'animateur masculin étant intervenu lors du cercle de lecture auquel il avait participé. Par ailleurs, les autres garçons de l'entretien de groupe n'ont pas semblé être limités par sa présence et se sont tout de même exprimés sur les divers sujets abordés.

de recherche, mais aussi d'entraîner la chercheuse à l'animation d'entretiens de groupe (Van der Maren, 2003).

L'entretien de groupe est un instrument particulièrement efficace pour recueillir des données auprès d'enfants (Horner, 2000; Large & Beheshti, 2001). Cependant, tout comme pour l'observation directe, cet instrument présente également des limites que l'on ne peut ignorer (Boutin, 2007). La validité des informations recueillies peut être compromise, par exemple, si un participant exprime une opinion dans l'unique but d'obtenir une valorisation aux yeux des autres (Geoffrion, 2009). Cette limite était toutefois réduite par le fait que les élèves s'étaient d'abord positionnés individuellement, en notant ce qu'ils avaient pensé des interventions des animateurs masculins. Par ailleurs, il est possible que certains individus, plus timides, craignent d'exprimer leur véritable pensée dans un entretien de groupe, de peur d'être jugés (Boutin, 2007; Geoffrion, 2009). À cet effet, rappelons que l'intervieweur a notamment le rôle de créer une atmosphère qui rend les enfants à l'aise de s'exprimer au sein de l'entretien de groupe (Geoffrion, 2009; Horner, 2000). Il importe également de considérer le fait que l'intervieweur est susceptible d'influencer la discussion, volontairement ou non, car l'ordre et la façon de poser ses questions ont un effet sur les réponses des participants (Boutin, 2007). De plus, ses préjugés personnels peuvent avoir un impact sur le groupe, notamment en accordant plus d'intérêt et d'importance aux points de vue qui rejoignent les siens (Geoffrion, 2009). Parmi les moyens à privilégier pour limiter ces inconvénients, Boutin (2007) souligne le recours à d'autres techniques de collecte, ce qui permet de fournir de nouvelles dimensions aux données issues des entretiens de groupe.

Dans la présente recherche, l'entretien de groupe est ainsi combiné à l'observation directe et à la rédaction d'un journal de bord. Les particularités de ce dernier sont décrites dans la section qui suit.

### 3.2.3.3 *Journal de bord.*

Certains auteurs sont d'avis que la tenue d'un journal de bord est profitable dans une démarche de recherche (Dolbec & Clément, 2004 ; Laperrière, 2003; Savoie-Zajc, 1996). Considéré par Savoie-Zajc (2011) comme la *mémoire vive* de l'étude, il permet au chercheur d'y consigner ses impressions et ses sentiments au cours de son étude. Selon cette auteure, l'outil comporte trois fonctions : « garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'il juge pertinentes » (p. 145). Baribeau (2005) ajoute qu'il permet également au responsable de la collecte de données de se remémorer les événements dans leur contexte et d'établir un dialogue entre les données. Compte tenu de ses nombreux avantages, le journal de bord a été utilisé au cours de la collecte et de l'analyse des données de la présente recherche.

Le journal de bord étant généralement structuré en fonction des besoins et des préférences de son utilisateur (Guay & Prud'homme, 2011), la chercheuse s'est inspirée de Savoie-Zajc (1996) et de Baribeau (2005) pour diviser le sien en quatre catégories. La première correspondait aux notes de sites, soit les informations relatives à ce qui se passe sur le terrain (Savoie-Zajc, 2011). Y étaient inscrits, entre autres, le lieu, le moment, les acteurs et la description des faits et du contexte concernés (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 1996). La deuxième catégorie renfermait les notes personnelles de la chercheuse, c'est-à-dire ses réflexions, ses sentiments, son état d'esprit, ses prises de conscience ou ses impressions par rapport aux relations établies avec les participants (Mucchielli, 1991). Troisièmement, des notes méthodologiques servaient à laisser des traces des problèmes rencontrés et des décisions ou des prises de conscience ayant eu des incidences sur la méthodologie de la recherche (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 1996). En plus d'être notés, les choix effectués devaient être soigneusement argumentés dans cette même section (Baribeau, 2005). Enfin, la quatrième partie du journal de bord consistait en des notes théoriques, qui englobaient le sens que la chercheuse accordait spontanément à certaines données qu'elle avait obtenues, ses interprétations, ses



déductions, ses conclusions ou les liens qu'elle faisait avec ses lectures (Deslauriers, 1991). Bien que les catégories présentées s'apparentent à celles de l'outil de consignation des observations, le journal de bord servait à consigner des informations sur le déroulement de la collecte et de l'analyse de données en général, et non des informations spécifiques à la situation observée.

Le journal de bord est l'un des moyens permettant d'assurer la fiabilité et la transférabilité des données (Savoie-Zajc, 2009). Pour Savoie-Zajc (1996), il s'agit d'un outil complémentaire aux données recueillies sur le terrain. Selon elle, le journal leur ajoute une dimension contextuelle utile pour fournir des descriptions riches des phénomènes étudiés.

La présentation du choix des techniques et des outils de collecte étant maintenant complétée, il semble à propos de préciser les étapes du déroulement de la collecte de données.

### **3.3 Déroulement de la collecte de données**

Bien que la collecte de données se soit déroulée de mars à mai 2013, les élèves ayant participé à l'étude avaient déjà pris part à des cercles de lecture auparavant. Effectivement, les enseignantes des classes de quatrième année ciblées s'étaient associées et avaient amorcé ce projet littéraire dès la fin du mois d'octobre 2012. Le projet de recherche, plutôt que de créer un environnement artificiel, s'intégrait donc à une pratique déjà en place dans les deux classes. Avant de détailler les étapes de la collecte de données, il est nécessaire de décrire le contexte des classes des élèves ayant pris part à l'étude, et particulièrement la nature de la collaboration entre les deux classes dans le cadre des cercles de lecture.

### **3.3.1 Contexte de l'étude.**

Bien que l'intérêt de la présente étude concerne principalement les animateurs masculins et les garçons, il importe de tenir compte du contexte de la dynamique de classe dans lequel ces derniers évoluaient. Les principales particularités de cette dynamique doivent être dégagées pour mieux comprendre le contexte de l'étude. Ainsi, les lignes qui suivent constituent une synthèse la plus fidèle possible des éléments en lien avec le contexte d'enseignement des classes participantes et le fonctionnement des cercles de lecture instaurés dans ces classes.

#### ***3.3.1.1 Contexte d'enseignement des classes participantes.***

À l'école primaire où s'est déroulée la recherche, les enseignantes des deux classes de quatrième année collaboraient fréquemment et de diverses manières. Par exemple, tout au long de l'année scolaire, l'une des deux enseignantes était responsable d'enseigner l'univers social, tandis que l'autre enseignait les sciences et la technologie. Ainsi, elles travaillaient fréquemment avec les élèves de l'autre groupe. À d'autres occasions, elles mettaient en place des contextes d'enseignement permettant aux élèves de choisir dans quelle classe ils préféraient travailler. Par exemple, pendant quelques semaines au cours de l'année, elles ont mis sur pied un plan de travail où les élèves disposaient de plusieurs périodes pour effectuer une liste de tâches reliées à diverses compétences disciplinaires. Les élèves des deux groupes pouvaient alors circuler d'une classe à l'autre et choisir de travailler avec les personnes de leur choix. À d'autres moments, les enseignantes ont divisé les élèves de façon à obtenir un groupe de garçons et un groupe de filles. Chacune accueillait l'un des groupes dans sa classe pour leur enseigner une notion ou pour les accompagner dans la réalisation d'une tâche, comme une situation d'apprentissage et d'évaluation en mathématique, par exemple.

Cette collaboration entre les deux enseignantes a entre autres permis aux élèves d'établir une relation de confiance avec chacune d'elles. Les cercles de lecture ne

faisaient pas exception à ces activités de collaboration, car tous les élèves de quatrième année y participaient en même temps.

### ***3.3.1.2 Fonctionnement des cercles de lecture dans les classes participantes.***

Afin de bien comprendre le fonctionnement des cercles de lecture dans le cadre de la collecte des données, il est essentiel de rappeler que ceux-ci avaient été mis en place dès le début de l'année scolaire dans les classes participantes. Ainsi, lors de la collecte, les élèves étaient déjà familiers avec cette activité littéraire. Par ailleurs, les cercles de lecture ont été formés avec des élèves de même genre au cours de la collecte de données, contrairement au début de l'année. Pour ce faire, l'une des deux enseignantes réunissait d'abord tous les garçons de quatrième année dans sa classe, puis les amenait à choisir un roman de façon à constituer cinq cercles de lecture. Pendant ce temps, les filles faisaient de la lecture personnelle dans l'autre classe, sous la supervision de la deuxième enseignante. La même procédure était ensuite répétée en inversant les élèves, de façon à ce que les filles aussi forment cinq cercles de lecture autour de cinq romans différents. Les élèves disposaient ensuite de deux à trois semaines pour lire le livre choisi, avant qu'aient lieu les cercles de lecture. Comme les romans étaient le seul type d'écrit se retrouvant en plusieurs exemplaires à la bibliothèque de l'école, c'est ce qu'ont utilisé les enseignantes pour réaliser les cercles de lecture dans les classes participantes.

Depuis leur mise en place en début d'année et pendant la collecte de données, les cercles de lecture étaient animés par des parents volontaires, généralement des mères ou des pères d'élèves. Chaque fois qu'avaient lieu les cercles de lecture, la présence de cinq parents animateurs était nécessaire, chacun animant deux cercles pendant l'activité. Pendant la collecte, un seul parent parmi les cinq était un animateur masculin participant à la recherche. Tout comme les autres parents animateurs, celui-ci recevait les romans de deux cercles de lecture afin de pouvoir les lire et se préparer quelques jours avant son animation.

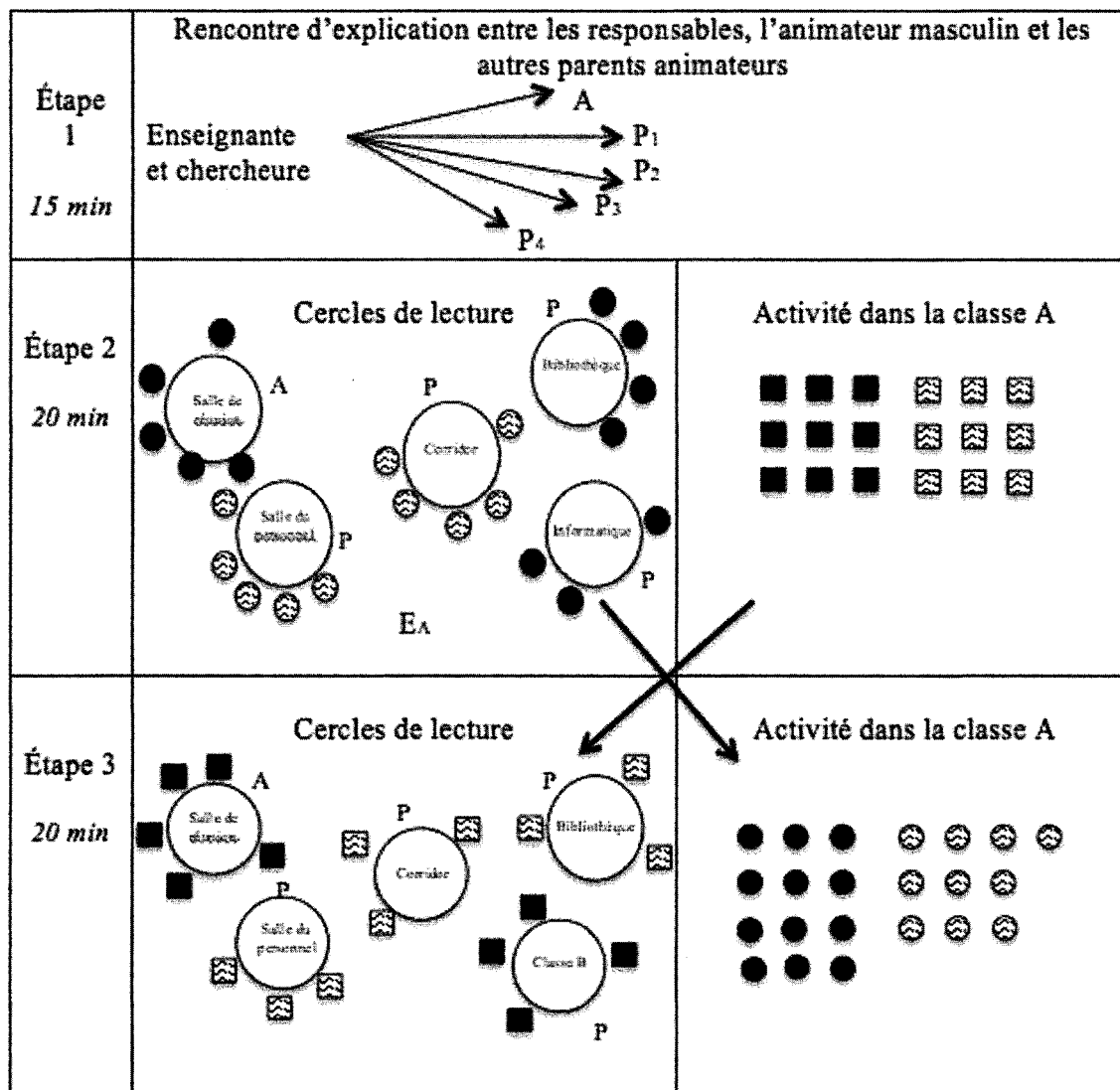
La mise en œuvre des cercles de lecture s'effectuait en une heure, structurée en trois étapes. Premièrement, pendant que les élèves étaient à la récréation, l'une des deux enseignantes et la chercheure accueillaient les parents ayant accepté d'animer un cercle de lecture, y compris l'animateur masculin. Elles leur expliquaient d'abord qu'ils rencontreraient les élèves de deux cercles de lecture et qu'ils disposeraient d'un maximum de 20 minutes par rencontre. Puis, elles leur expliquaient le déroulement de l'activité, leur précisant que leur tâche consistait principalement à susciter la discussion autour du livre lu et à s'assurer du bon fonctionnement (Appendice D). L'enseignante leur demandait de vérifier si les élèves avaient tous inscrit le même titre, le même auteur, la même maison d'édition et le même illustrateur dans leur carnet de lecture, et par conséquent, de discuter des autres réponses avec eux. De plus, elle les invitait à porter attention, pendant leur animation, aux élèves plus timides et moins bavards, en tâchant de faire participer les élèves de façon équitable. Ensuite, l'enseignante leur remettait quelques outils pour soutenir leur animation (Appendice E), soit une liste des élèves qui leur seraient confiés lors des cercles de lecture, un dictionnaire, un chronomètre, une copie du carnet de lecture que les élèves avaient rempli après avoir lu leur livre ainsi qu'une liste de suggestions de questions à leur poser pour favoriser la discussion autour du livre lu. Les parents animateurs recevaient également un dé en bois, dont chacune des six faces comportait une question à propos du livre lu, accompagné d'un tapis en mousse à placer au centre du cercle de lecture pour le lancer. Bien que les mêmes outils étaient remis à chacun, l'enseignante leur mentionnait qu'ils n'étaient pas dans l'obligation de tous les utiliser et qu'ils pouvaient inventer des questions s'ils le désiraient. Une fois les explications et les outils donnés, chacun des cinq parents animateurs était guidé vers le local de l'école qui lui était attribué pour animer ses deux cercles de lecture, y déposait le matériel, puis revenait en classe en attendant le retour des élèves de la récréation.

La deuxième étape correspondait au début des premiers cercles de lecture qui se déroulaient pendant la moitié de la période de classe suivant la récréation. Une fois les élèves de retour en classe, les enseignantes nommaient les élèves des cinq premiers





cercles de lecture afin que tous rejoignent le parent animateur qui leur était désigné. Une fois installés dans leurs locaux, les élèves des cercles de lecture disposaient de 20 minutes pour discuter de leur livre. L'un de ces cercles de lecture se composait de garçons et d'un animateur masculin prenant part à la recherche. Pendant les cercles de lecture, les élèves ne détenaient pas de responsabilités en particulier (ex : responsable des liens ou des illustrations). Chacun avait le rôle de contribuer à la discussion de la façon qu'il le souhaitait. Quant à eux, les élèves des cinq autres cercles de lecture se réunissaient dans l'une des deux classes afin de participer à une activité pédagogique animée par les deux enseignantes.

La troisième étape de la mise en œuvre des cercles de lecture consistait à inverser les cercles de lecture, pendant la deuxième moitié de la période de classe. En fait, une fois les 20 minutes des premiers cercles de lecture écoulées, les parents animateurs devaient raccompagner leurs élèves en classe. C'était alors à eux de participer à l'activité pédagogique, tandis que les cinq autres cercles de lecture rejoignaient à leur tour le parent animateur qui leur était désigné. Ainsi, chaque parent se dirigeait à nouveau vers le même local, y compris l'animateur masculin participant à la recherche, mais avec d'autres élèves et dans le but de discuter d'un livre différent.

En une heure, chaque élève avait ainsi l'occasion de participer à un cercle de lecture ainsi qu'à une activité en classe. La Figure 1 de la page suivante illustre les trois étapes décrites précédemment, au moyen d'icônes identifiant notamment les animateurs masculins, les autres parents animateurs ainsi que les filles et les garçons, selon qu'ils ont participé aux cercles de lecture avant ou après l'activité pédagogique animée en classe par les enseignantes.



### Élèves

-  Filles participant aux cercles de lecture en premier
-  Garçons participant aux cercles de lecture en premier
-  Filles participant aux cercles de lecture en deuxième
-  Garçons participant aux cercles de lecture en deuxième

A : animateur masculin  
P: autres parents animateurs


 : Cercles de lecture et local dans lequel ils ont lieu

Figure 1. Étapes du déroulement des cercles de lecture.

C'est dans ce contexte particulier que s'est déroulée la collecte de données, dont les étapes sont décrites ci-après.

### **3.3.2 Étapes de la collecte de données.**

Pour répondre aux objectifs de la recherche, il était incontournable de recourir à l'observation directe et aux entretiens de groupe. Ainsi, une fois le recrutement des animateurs masculins et la signature des différents formulaires de consentement effectués, la collecte de données s'est établie en observant les interventions des animateurs masculins au cours des cercles de lecture, puis en animant des entretiens de groupe avec des garçons. Les quatre étapes de la collecte de données, qui se composent de huit observations et de quatre entretiens de groupe, se sont échelonnées sur une période de 3 mois. Cinq déplacements ont été requis pour procéder à l'observation des huit cercles de lecture (deux cercles étant observés chaque fois) et pour tenir les quatre entretiens de groupe auprès de 16 garçons de quatrième année. En fait, les entretiens avaient généralement lieu la même journée que les cercles de lecture, soit pendant l'heure du diner qui suivait leur tenue. De cette façon, les entretiens ne nuisaient pas aux apprentissages des élèves, puisqu'ils n'avaient pas lieu lors de périodes d'évaluation ou d'enseignement de nouvelles notions en classe. Cependant, le premier entretien de groupe a dû se tenir pendant une période de classe quatre jours après les cercles de lecture, puisqu'un bris d'aqueduc a nécessité la fermeture de l'école au moment où il était prévu. Le Tableau 2 de la page suivante résume les différentes étapes de la collecte des données.

Lors de chacune des observations directes, la chercheuse s'installait près du cercle de lecture de l'animateur masculin participant à la collecte de données et auquel prenaient part quelques-uns des 18 garçons du groupe de participants. Quelques minutes étaient prises pour rappeler aux garçons et à l'animateur masculin le but de la présence de la chercheuse parmi eux. L'animateur masculin pouvait alors commencer l'animation pendant que la chercheuse, à l'écart, notait les informations observées dans son outil de

consignation. Après 20 minutes, les garçons retournaient en classe, de nouveaux cercles de lecture débutaient et une deuxième observation avait alors lieu, selon les mêmes modalités, avec le même animateur masculin, mais avec d'autres garçons. Une fois la période terminée, les élèves retournaient en classe tandis que la chercheuse prenait soin de remercier l'animateur masculin pour sa participation au projet de recherche. Ces étapes se sont répétées à trois autres reprises lors de l'observation de trois autres animateurs masculins, qui ont eux aussi animé deux cercles de lecture chacun.

Tableau 2  
*Chronologie de la collecte des données*

Dates des rencontres	Collecte de données
14 mars 2013	Observation directe de deux cercles de lecture avec l'animateur masculin 1 Rédaction du journal de bord
18 mars 2013	Entretien de groupe #1 Rédaction du journal de bord
4 avril 2013	Observation directe de deux cercles de lecture avec l'animateur masculin 2 Entretien de groupe #2 Rédaction du journal de bord
25 avril 2013	Observation directe de deux cercles de lecture avec l'animateur masculin 3 Entretien de groupe #3 Rédaction du journal de bord
14 mai 2013	Observation directe de deux cercles de lecture avec l'animateur masculin 4 Entretien de groupe #4 Rédaction du journal de bord

Quelques jours après ou à l'heure du dîner qui suivait les cercles de lecture, la chercheuse réunissait quelques-uns des garçons ayant participé à l'un des deux cercles observés pour effectuer un entretien de groupe. Puisqu'il est recommandé que les entretiens de groupe auprès d'enfants se composent d'environ cinq à six participants (Boutin, 2007; Large & Beheshti, 2001), il apparaissait profitable de réunir les garçons



autour d'une même table, même s'ils avaient été divisés en deux cercles de lecture. De plus, comme le même animateur masculin était intervenu lors de ces deux cercles, la réunion des élèves semblait pertinente pour permettre à ceux-ci d'enrichir leurs points de vue et de comparer leur expérience. D'ailleurs, Baribeau et Germain (2010) sont d'avis que l'un des intérêts à recourir à l'entretien de groupe est qu'il permet « de voir les similarités et offre une information plus nuancée et souvent plus riche » (p. 34). En somme, environ de cinq à six garçons participaient aux entretiens de groupes à chacune des quatre étapes de la collecte. Au terme de la collecte de données, 16 garçons de quatrième année parmi les 18 faisant partie du groupe de participants avaient pris part à au moins un entretien de groupe. Pour des raisons circonstanciées, deux élèves n'ont pas eu l'occasion d'y participer.

D'une durée d'au plus 45 minutes, les entretiens permettaient de questionner les garçons par rapport à leur point de vue sur les interventions de l'animateur masculin. D'abord, la chercheuse accordait quelques minutes aux garçons afin qu'ils écrivent sur une feuille, et d'une manière spontanée, ce qu'ils avaient apprécié ou moins apprécié des interventions de l'animateur. Le principal objectif de cette étape était d'amener les élèves à prendre un recul par rapport au cercle de lecture vécu. Puis, les questions élaborées dans le canevas d'entrevue et d'autres émergeant au cours de la discussion étaient posées aux garçons. Un enregistrement audio permettait de conserver des traces des discours des garçons.

Des traces du déroulement de la collecte ont été conservées grâce à la consignation quotidienne, dans le journal de bord, de notes de site ainsi que de notes personnelles, méthodologiques et théoriques. Les données obtenues par le biais des différentes techniques de collecte privilégiées ont fait l'objet d'une analyse, dont les techniques utilisées sont décrites dans la prochaine section du chapitre.

### **3.4 Technique d'analyse des données**

L'analyse des données qualitatives se veut le moment où le chercheur fait émerger un sens à partir de l'ensemble des données recueillies (Merriam, 1998). Il s'agit d'un processus itératif, en ce sens que l'analyse se déroule simultanément à la collecte et au traitement des données. En effet, bien que la classification des données se fasse une fois la collecte de données complétée, diverses étapes de l'analyse chevauchent la collecte (Merriam, 1998). La finalité attendue dans la présente démarche, qui s'inscrit dans une approche interprétative, est une compréhension de sens par rapport au point de vue de garçons du primaire à propos des interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture. Pour ce faire, une analyse inductive générale des données a permis de donner un sens aux données brutes, mais complexes, qui ont découlé de la collecte de données (Blais & Martineau, 2006). Une description des principes généraux de ce type d'analyse et un compte rendu des diverses étapes entreprises sont exposés ci-après.

#### **3.4.1 L'analyse inductive générale des données.**

Pour Miles et Huberman (2003), les trois étapes d'analyse des données qualitatives sont la réduction, la condensation et la présentation des données. De leur côté, Paillé et Mucchielli (2003) parlent des phases de transcription-traduction, de transposition-réarrangement et de reconstitution-narration. Dans le cas présent, pour procéder à l'analyse des données collectées par le biais des observations directes et des entretiens de groupe, la technique d'analyse inductive générale, décrite par Thomas (2006) ainsi que par Blais et Martineau (2006), a été privilégiée. Cohérente avec les trois étapes des démarches décrites par les auteurs précités, cette technique met particulièrement l'accent sur la codification et la réduction des données. Elle décrit un « ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (Blais & Martineau, 2006, p. 3).

Le choix de recourir à l'analyse inductive générale a été appuyé par le fait qu'elle s'avérait particulièrement appropriée dans le cadre d'études où peu de catégories, de modèles ou de théories existent dans la littérature pour guider le chercheur, comme dans le cas de la présente recherche (Blais & Martineau, 2006). En effet, il existe peu ou pas d'informations par rapport aux interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture, ce à quoi s'intéresse, entre autres, cette recherche. De plus, comme le mentionnent les auteurs précités, il s'agit d'une approche d'analyse plutôt simple et détaillée, idéale pour un chercheur débutant, qui permet de préciser les différentes phases du processus de codification des données brutes.

L'analyse des données constitue le moment où le chercheur s'efforce de saisir le sens des données recueillies et de découvrir des liens entre celles-ci (Savoie-Zajc, 2011). À cette étape, la position du chercheur quant à la place du cadre théorique peut suivre différentes logiques. Dans le cas présent, l'analyse qualitative effectuée par la chercheuse privilégiait une logique inductive modérée. Ainsi, bien qu'elle reconnaissait « l'influence du cadre théorique, par la définition opérationnelle des concepts étudiés » (Savoie-Zajc, 2011, p. 138), les dimensions servant à définir les concepts-clés de la recherche étaient mises de côté pendant l'analyse, de façon à laisser émerger les catégories.

#### **3.4.2 Démarche privilégiée lors de l'analyse inductive générale.**

Pour procéder à l'analyse inductive générale des données brutes, le processus en quatre étapes proposé par Blais et Martineau (2006) a été privilégié. Ainsi, les données brutes issues des outils de consignation des observations et des verbatims d'entretiens ont d'abord été préparées dans un format commun, notamment en utilisant une mise en page et une police identiques et en soulignant les commentaires et les questions des animateurs masculins ou de la chercheuse, par exemple. Ensuite, plusieurs lectures approfondies des données brutes ont été effectuées afin d'obtenir un portrait global des divers éléments contenus dans les grilles d'observation consignées, les verbatims

d'entretiens de groupe et le journal de bord. Tel que le recommandent Blais et Martineau (2006), des résumés synthétisant l'information se dégageant des diverses lectures ont été produits à cette étape. La troisième étape donnait suite aux multiples lectures et aux discussions au sein du comité de recherche. Il s'agissait de sélectionner « des segments de texte qui présentent en soi une signification spécifique et unique (unités de sens) » (p. 7), de façon à établir une première classification. Blais et Martineau (2006) choisissent de ne parler que de catégories dans la définition de leur technique d'analyse. Selon Paillé et Mucchielli (2012), il est toutefois nécessaire que le chercheur fasse progresser son analyse à partir des outils adéquats, en utilisant les termes appropriés. Ils mentionnent, par exemple, que la *catégorie* s'apparente, en analyse qualitative, « à la notion de thème ou de rubrique, et c'est pourquoi il vaut mieux recourir, le cas échéant, à ces deux dernières appellations, de façon à ne pas multiplier inutilement les termes » (p. 20). Les deux auteurs distinguent différents types d'annotation permettant de classer, de cerner ou d'interpréter les segments de texte sélectionnés. De ces types d'annotation, qui correspondent à des niveaux de conceptualisation, la rubrique et la sous-rubrique ont été retenues pour classer les données collectées lors de l'analyse. La rubrique informe sur ce dont il est question dans un extrait et permet de l'étiqueter (Paillé & Mucchielli, 2012), la sous-rubrique ayant un rôle semblable, mais étiquetant l'extrait de façon plus précise. Ces types d'annotations ont pour objectif de permettre de « parcourir un corpus et de procéder à un premier classement dans des fiches, des documents, etc. » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 18). Par exemple, lors de l'analyse, la chercheuse a regroupé différents extraits du corpus sous une même rubrique intitulée *communication non-verbale*. Des extraits pouvaient ensuite être assignés à des sous-rubriques liées à la *communication non-verbale*, comme *la position à table* ou *l'attitude*. Pour faciliter le codage des données, la chercheuse a choisi d'utiliser un logiciel de traitement de texte, où elle coupait et collait les segments de texte dans les rubriques correspondantes. La quatrième étape du processus inductif de codification de Blais et Martineau (2006) correspondait à la poursuite de la révision et au raffinement des rubriques et des sous-rubriques.

L'analyse des données issues des observations des cercles de lecture visait à apporter des éléments de réponse au premier objectif de la recherche, qui était de décrire les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture auprès de garçons du primaire. La classification des données à l'aide de l'analyse inductive générale a permis d'établir le portrait des interventions de chacun des quatre animateurs masculins, en plus de les comparer et de les différencier.

Pour apporter des éléments de réponse au deuxième objectif de la recherche, qui était de connaître le point de vue de garçons du primaire à propos des interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture, une deuxième analyse inductive générale a été effectuée. Ainsi, les quatre étapes décrites précédemment ont été répétées, de façon à ce que la classification des données en rubriques et en sous-rubriques permette de donner un sens aux données brutes.

Outre ses avantages évoqués précédemment, une force de l'analyse inductive générale décrite par Thomas (2006) ainsi que Blais et Martineau (2006) tient du fait qu'elle « se veut transparente et explicite dans ses critères de validation des résultats, afin de guider le chercheur dans la production de connaissances crédibles et signifiantes pour les acteurs, les lecteurs et les utilisateurs de la recherche » (p.14-15). Or, cette approche comporte également la limite de ne constituer qu'une liste d'opérations linéaires où le chercheur a peu recours à sa pensée et à sa créativité (Blais & Martineau, 2006). Pour que l'analyse du chercheur soit jugée rigoureuse, trois critères de procédure, utilisés de façon conjointe ou isolée, peuvent être utilisés (Blais & Martineau, 2006). Dans le cas présent, les deux premiers critères, soit le codage parallèle en aveugle et la vérification de la clarté des rubriques, ont été utilisés. Il s'agissait pour la chercheure, dans un premier temps, de comparer les premières rubriques qu'elle avait identifiées avec celles qu'identifiait un autre codeur à partir des mêmes données brutes. Puis, pour en vérifier la clarté, la chercheure et le deuxième codeur procédaient au codage de nouvelles données brutes, puis comparaient leurs résultats. Lorsque ceux-ci étaient

différents, des clarifications étaient apportées aux rubriques ou aux sous-rubriques initiales, tel que le recommandent Blais et Martineau (2006).

D'autres critères de rigueur peuvent être appliqués pour assurer la rigueur de la recherche, autant en ce qui concerne la collecte que l'analyse des données. Ceux-ci sont présentés dans la section qui suit.

### **3.5 Critères de rigueur méthodologique**

Lors de l'analyse des données qualitatives, tout comme au cours de la collecte, tout chercheur soucieux de produire des résultats qui ont une valeur et qui permettent une compréhension du phénomène étudié est contraint de s'assurer que sa recherche réponde à des critères de validation qui tiennent compte de l'intersubjectivité et de l'interactivité (Savoie-Zajc, 1996). Pour assurer son bien-fondé (Anadon, 2006), les critères de rigueur définis par Guba et Lincoln (1982) et Lincoln et Guba (1985), soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation, ont été appliqués à la présente recherche. Les divers moyens et stratégies proposés par Savoie-Zajc (2011) ont été utilisés pour en assurer le respect.

La crédibilité de la recherche renvoie à la plausibilité des interprétations du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2011). Un engagement prolongé avec le milieu a permis d'assurer la crédibilité de la recherche, car la présence de la chercheuse sur le site de recherche a eu lieu avant même le début de la collecte de données, lui permettant de remettre continuellement en question ses interprétations (Drapeau, 2004). De plus, diverses stratégies de triangulation ont été mises en oeuvre, comme la confrontation de points de vue avec l'équipe de direction de recherche et le recours à plusieurs techniques de collecte de données. Puisqu'il est généralement recommandé d'utiliser deux ou trois outils de collecte de données qualitatives pour attester la crédibilité des données (Baribeau & Germain, 2010; Savoie-Zajc, 2011), un outil de consignation des

observations, un canevas d'entretien de groupe et un journal de bord ont été utilisés au cours de la recherche.

La recherche qualitative/interprétative ne visant pas la généralisation d'un phénomène étudié à une plus large population, Guba (1981) suggère de substituer le critère de transférabilité à celui de la généralisation, plus souvent utilisé dans un paradigme positiviste (Krefting, 1991). Il s'agit d'offrir des descriptions suffisamment riches du contexte étudié pour que le lecteur de la recherche soit en mesure de s'interroger sur la possibilité d'en comparer les résultats à son propre contexte (Krefting, 1991). Conformément aux recommandations de Savoie-Zajc (2011), une description approfondie des particularités de l'échantillon, du déroulement des cercles de lecture et de leur contexte a donc été effectuée. Par ailleurs, comme l'indique Pirès (1997), on ne peut prétendre à ce que le résumé du phénomène étudié soit complet, « au sens de tout voir, tout inclure, tout dire » (p. 166). La chercheuse a donc adhéré à la notion de « complétude » mis de l'avant par Pirès, l'amenant ainsi à ne mettre fin à la collecte de données que lorsqu'elle pouvait affirmer avoir « observé de près l'ensemble de son univers de travail, de sa « population », par rapport à la question de recherche » (p. 166).

Le critère de fiabilité est décrit par Savoie-Zajc (2011) comme la « cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (p.141). Il s'agit en quelque sorte de s'assurer d'une ligne directrice entre les différents éléments de la recherche. Pour ce faire, l'auteure propose de recourir à la triangulation du chercheur et du journal de bord. Ces stratégies ont été mises en place dans le cas de la présente recherche, puisque des informations étaient consignées à chaque étape dans un journal de bord, notamment des notes relatives aux choix et aux décisions par rapport à l'aspect méthodologique de la collecte et de l'analyse des données.

Enfin, la confirmation renvoie au processus d'objectivation par lequel passe le chercheur pendant et après la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Il s'agit de s'assurer de la valeur des résultats et de leur interprétation en se questionnant sur la crédibilité, le niveau de rigueur de la collecte et de l'analyse des données, la richesse de la description de la démarche, etc. Pour s'assurer que ce critère de rigueur est respecté, le choix des outils de collecte et de l'approche d'analyse a été justifié et clarifié.

Dans le cadre de cette recherche, diverses données ont été collectées auprès de quatre animateurs masculins et de 18 garçons de quatrième année du primaire issus d'un milieu défavorisé. En plus de huit observations directes des interventions d'animateurs masculins, quatre entretiens de groupe ont été tenus auprès de 16 des 18 garçons y ayant pris part. Ces techniques, combinées à la rédaction d'un journal de bord, ont permis de répondre aux objectifs de la recherche. Le prochain chapitre présente les résultats découlant de l'analyse des différentes données collectées.



## **CHAPITRE IV**

### **Présentation des résultats**

La démarche et les choix méthodologiques étant décrits, sont maintenant présentés les résultats qui découlent de l'analyse inductive des données qualitatives ayant été collectées. Ce chapitre expose les résultats se dégageant des données issues des observations directes, des entretiens de groupe et du journal de bord de la chercheuse. Structuré en fonction des objectifs de recherche, le chapitre est divisé en deux parties, soit les résultats relatifs au premier objectif et ceux qui apportent des éléments de réponse au deuxième objectif de la recherche.

#### **4.1 Présentation des résultats relatifs au premier objectif de la recherche**

Cette recherche s'intéresse à la motivation à lire de garçons du primaire. Plus particulièrement, le premier objectif vise à décrire les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture auprès de garçons du primaire. Pour atteindre cet objectif, la technique de collecte de données privilégiée a été l'observation directe, car elle permettait de consigner des informations relatives aux interventions des animateurs masculins observées pendant les cercles de lecture.

Les principales interventions verbales et non verbales se dégageant des outils de consignation des observations ont été identifiées lors de l'analyse, de façon à établir le portrait de chacun des quatre animateurs masculins. Pour présenter le portrait de chaque animateur, le contexte des deux cercles de lecture qu'il a animés est d'abord exposé, en incluant des informations relatives aux livres discutés et aux garçons. La présentation des interventions est ensuite structurée en quatre parties, en fonction des interventions suggérées par Giasson (2000) chez un enseignant animant une discussion en groupe autour d'un texte littéraire. Ainsi, les interventions visant à servir de modèle auprès des garçons, notamment partager ses réactions face au texte et exprimer sa vision de l'utilité de la lecture, sont d'abord présentées dans la première partie du portrait. Celles

contribuant à un climat d'écoute, notamment l'expression d'indices de compréhension et d'écoute par des rétroactions verbales ou non verbales, sont ensuite exposées. Puis, les interventions orientant la discussion pendant le cercle de lecture sont décrites dans une troisième section. Enfin, les interventions privilégiées par l'animateur masculin pour favoriser la participation des garçons au cercle de lecture et pour aider ceux moins engagés à y prendre part sont regroupées dans la dernière section du portrait.

À travers ces quatre parties, les interventions des quatre animateurs masculins sont ainsi décrites dans les portraits qui suivent, élaborés à partir des données issues des observations directes. Une présentation des interventions communes aux quatre animateurs et des principales distinctions entre eux conclut ensuite cette première partie du chapitre.

#### **4.1.1 Portrait des interventions de Vincent : premier animateur masculin.**

Le premier animateur masculin, Vincent<sup>3</sup>, était le père d'une élève de l'un des deux groupes de quatrième année. Celle-ci a participé au premier des deux cercles de lecture qu'il a animés. Elle était la seule fille présente au sein du groupe de participants. Vincent n'en était pas à sa première expérience de cercles de lecture, puisqu'il avait pris part à quelques reprises à cette activité littéraire mise en place dès le début de l'année scolaire.

##### ***4.1.1.1 Contexte des cercles de lecture.***

Les deux cercles de lecture de Vincent se sont déroulés dans la salle du personnel de l'école, à la troisième période de l'avant-midi, soit celle suivant la récréation. Cinq élèves, dont quatre garçons, participaient au premier cercle, qui avait comme sujet de discussion le roman intitulé *La bataille des mots*, écrit par Gilles Tibo, illustré par Bruno Saint-Aubin et paru chez Soulières éditeur. Lors du deuxième cercle, les trois garçons le

---

<sup>3</sup> Afin de préserver l'anonymat des participants à l'étude, l'utilisation de prénoms fictifs pour désigner les animateurs masculins a été privilégiée.

constituant étaient invités à discuter du roman *Pas de chance c'est dimanche*, écrit et illustré par Danielle Simard et édité chez Soulières éditeur.

#### ***4.1.1.2 Interventions visant à servir de modèle.***

Pendant les cercles de lecture, Vincent partageait rarement ses opinions ou ses idées par rapport aux questions auxquelles les élèves répondaient. Il écoutait plutôt leurs réponses, donnait le droit de parole à certains, puis enchaînait avec de nouvelles questions. En fait, lors du premier cercle de lecture, il n'a partagé son impression que sur un élément de l'histoire, soit le fait qu'il ait trouvé bizarre que le personnage principal et son adversaire finissent par développer une amitié. Puis, il a exprimé son opinion par rapport à la morale en mentionnant qu'à son avis, plusieurs leçons pouvaient être retenues de l'histoire. Pour le reste, Vincent a surtout participé au cercle de lecture en écoutant les propos des élèves, sans partager son appréciation personnelle du livre ou ce qu'il pensait des différentes questions.

#### ***4.1.1.3 Interventions contribuant à un climat d'écoute.***

En dépit de l'expression sur son visage et de l'intonation dans sa voix, Vincent était un parent calme. Il avait peu recours à l'humour pendant le cercle de lecture et ne digressait pas du sujet de discussion traité, soit le roman que les élèves et lui avaient lu. Il laissait du temps à chacun pour s'exprimer sur les thèmes abordés, évitant ainsi de passer rapidement d'une question à l'autre. Sa tête légèrement penchée vers la droite et le contact visuel qu'il maintenait avec les élèves chaque fois qu'ils s'exprimaient laissaient paraître un intérêt à écouter leurs réponses et leurs commentaires. D'ailleurs, cet intérêt s'est exprimé de façon évidente lors du deuxième cercle de lecture, lorsqu'un garçon a fait savoir qu'il avait déjà vécu un événement semblable à ce qui arrivait à l'un des personnages du roman. Vincent avait alors questionné le garçon afin d'en connaître davantage sur son témoignage: « Ouais? Une histoire chez toi? Il t'est arrivé une histoire comme ça? ».

Tel que mentionné précédemment, les rétroactions verbales données par un animateur peuvent être un moyen de manifester sa compréhension ou son écoute. Celles que Vincent donnait aux élèves consistaient souvent à répéter mot pour mot les propos de ces derniers. Il acquiesçait également en hochant la tête. Autrement, il répondait parfois à l'aide de brèves rétroactions, composées d'un ou de quelques mots : « C'est en plein ça »; « ouais »; « ok »; « ok c'est bien ». Il a conclu les deux cercles de lecture à l'aide d'une rétroaction qui félicitait les élèves pour leur participation : « Vous avez bien fait ça les gars » lors du premier cercle et « Ça va? C'est bien! » après le deuxième.

#### ***4.1.1.4 Interventions orientant la discussion.***

Tout au long des deux rencontres, la place qu'occupait Vincent au sein du groupe était principalement celle de diriger la discussion. Il donnait des consignes sur le déroulement du cercle de lecture et orientait les sujets de discussion à l'aide de questions qu'il était le seul à poser. Cela faisait en sorte que les élèves attendaient souvent que leur soient posées de nouvelles questions, ponctuant parfois les échanges de moments de silence. En fait, entre les questions, Vincent se référait souvent au roman, au carnet de lecture ou à la liste de suggestions de questions de l'enseignante pour déterminer sur quoi interroger les élèves, qui patientaient alors silencieusement. À ce sujet, Vincent cherchait parfois ses mots et réfléchissait sur les questions qu'il allait poser tout en parlant. Par exemple, il lui arrivait de poser plusieurs questions de suite, en laissant le temps aux élèves de réagir seulement à la dernière question. L'extrait du verbatim suivant illustre cette façon de procéder: « Y as-tu des leçons qu'on peut, y as-tu ... votre personnage préféré on en a parlé tantôt... (..) y as-tu des choses que vous vouliez dire, des choses que vous avez remarquées dans le livre? »

Pour assurer le déroulement des cercles de lecture, Vincent est passé par plusieurs étapes. D'abord, pour les amorcer, il a attendu que tous les élèves soient installés autour de la table, a pris le temps de les saluer et de se présenter, puis a demandé à chacun de se présenter à son tour. Lors du premier cercle de lecture, les élèves ont poursuivi en

discutant des huit réponses qu'ils avaient écrites dans leur carnet, à la suite de la lecture du roman. Vincent leur a dit que cette vérification leur permettrait de s'assurer qu'ils avaient tous bien lu le même livre. Ils ont ainsi nommé le titre du livre, les noms de l'auteur et de l'illustrateur, la maison d'édition et le nom du personnage principal. Un élève n'avait pas écrit la bonne information au sujet du nom de l'illustrateur, alors il l'a aidé à constater son erreur en lui indiquant où cela était écrit dans son roman et l'a invité à faire la correction dans son carnet de lecture. Par la suite, ils ont échangé au sujet des mots nouveaux qu'ils avaient rencontrés, de leur niveau d'appréciation du livre, d'un passage où il y avait eu un événement drôle et de l'endroit où ils s'étaient installés pour le lire. En s'inspirant d'une question sur la liste de suggestions fournie par l'enseignante, Vincent a ensuite demandé à chacun de parler d'un passage du livre où il y avait eu un événement triste. Après que tous aient partagé son moment, il leur a demandé si la fin de l'histoire les avait surpris tout autant que lui, ce qui a engagé une discussion au sujet du contenu de l'histoire. Il a alors amené les élèves à décrire le personnage principal, à expliquer ce que ce dernier avait fait à son opposant et à se rappeler en quoi ce personnage avait été astucieux pendant l'histoire. À la suite de ces échanges, il a proposé aux élèves de lancer le dé à tour de rôle afin de répondre aux questions qui se trouvaient sur les six faces, en leur précisant qu'ils devaient le lancer sur le tapis disposé sur la table pour être moins bruyants. Une fois ces six questions répondues et discutées, Vincent a conclu le cercle en amenant les élèves à parler des émotions qu'ils avaient ressenties en lisant le livre et à suggérer une nouvelle fin à l'histoire, s'inspirant ainsi de deux questions provenant de la liste de suggestions :

- Quelle(s) émotion(s) as-tu ressentie(s) en lisant ce livre?
- Que penses-tu de la fin? Aurais-tu préféré une autre fin? Si oui, laquelle?

Le deuxième cercle de lecture s'est déroulé différemment du premier, notamment parce que Vincent n'a pas mis l'emphasis sur les mêmes éléments et qu'il est passé par d'autres étapes. Il a commencé la discussion autour du livre en amenant les garçons à comparer les réponses qu'ils avaient écrites aux quatre premières questions du carnet de lecture, soit celles relatives au titre, à l'auteur, à l'illustrateur et à la maison d'édition. Il

regardait dans les carnets de certains pour voir ce qu'ils y avaient écrit. Il a ensuite enchaîné avec les questions du dé en expliquant aux garçons qu'ils procèderaient en lançant le dé à tour de rôle et en tentant de répondre aux questions, s'ils étaient capables. Par la suite, il a engagé une discussion qui amenait les garçons à se remémorer les divers événements du livre. Il leur demandait, entre autres, ce qui s'était passé avec un certain personnage, après un certain moment dans l'histoire... À l'aide des questions qu'il posait aux garçons, il a en quelque sorte reconstitué l'histoire. Ce sujet de discussion s'est poursuivi presque jusqu'à la fin du cercle de lecture, que Vincent a conclu en discutant avec les garçons de ce qu'ils avaient répondu aux dernières questions du carnet de lecture, puisque seules les quatre premières avaient été abordées. Contrairement à ce qu'il a fait lors du premier cercle, il ne s'est inspiré d'aucune des questions de la liste de suggestions offerte par l'enseignante pour animer et enrichir la discussion au sein du cercle de lecture.

Bien qu'il ait abordé toutes les questions du carnet de lecture et du dé à chacun des deux cercles de lecture, plusieurs des questions de Vincent avaient trait au contenu du livre, c'est-à-dire aux événements qui se déroulaient dans l'histoire. Sa façon de formuler ses questions amenait parfois les élèves à se questionner, à douter, comme le démontre l'extrait suivant :

Élève : « [Le personnage] était beurré de framboises, il laissait des gouttes. Sa sœur l'a retrouvé, et y est tombé sur un ours. Sa sœur est venue l'aider (...) »

Vincent : « Y avait vraiment un ours? »

Élève : « Ouais... »

Vincent : « [Élève], es-tu sûr de ça? »

Tout au long des deux rencontres, ses questions et ses commentaires étaient en lien avec le livre lu. Par ailleurs, lors du premier cercle, une question sur un élément de l'histoire a donné lieu à une courte discussion amenant Vincent à transmettre le message qu'une bataille n'est jamais une solution à envisager.

Vincent prenait parfois quelques instants pour discuter de la signification des mots ou des expressions qui surgissaient dans la discussion pendant les cercles de lecture. Il demandait aux élèves d'expliquer ce que voulait dire un certain mot, puis leur en donnait sa définition. De plus, il s'assurait de la compréhension des élèves en vérifiant s'ils connaissaient la signification de certains mots ou d'expressions présents dans les questions qui leur étaient posées ou dans le livre. Par exemple, dans le premier cercle de lecture, il a demandé aux élèves s'ils savaient ce que signifiait l'expression « pris au piège comme un rat », retrouvée dans le roman. Il les a d'abord laissés exprimer leurs idées, puis il les a validées en confirmant la définition : « on peut dire qu'il ne peut plus se sauver, il est fait, il ne peut plus bouger, il ne peut plus se sauver ». De plus, il reformulait parfois une question en des mots différents : « Est-ce que vous autres, vous avez vu d'autres morales? Selon vous, est-ce qu'il y a d'autres choses à retirer là-dedans? »

Vincent exigeait des élèves qu'ils précisent ou justifient leurs réponses lorsqu'elles étaient trop brèves ou incomplètes. Au besoin, il les questionnait pour les amener à ajouter des éléments d'information par eux-mêmes. À d'autres moments toutefois, il n'insistait pas davantage pour obtenir des réponses plus exhaustives. Par exemple, lorsqu'il a demandé aux élèves ce qu'ils changeraient s'ils pouvaient donner une nouvelle fin à l'histoire et que ceux-ci ont répondu ne pas avoir d'idée, il ne les a pas encouragés à l'approfondir. Lorsque les élèves ont exprimé être incertains de vouloir recommander le livre lu, il ne leur a pas demandé d'expliquer pourquoi. Il leur a plutôt souligné que c'était normal qu'ils hésitent à le conseiller s'ils ne l'avaient pas aimé.

#### ***4.1.1.5 Interventions favorisant la participation des élèves.***

Bien que les cercles de lecture aient surtout pris la forme de questions-réponses et que Vincent dirigeait beaucoup chacune des étapes, celui-ci a laissé aux élèves un certain contrôle sur le déroulement des rencontres en les laissant faire des choix. Par exemple, il leur a laissé le choix de la façon de fonctionner avec le dé de questions en leur proposant

que chacun réponde à tour de rôle à la question indiquée sur le dé ou que ce soit uniquement la personne qui a lancé le dé qui réponde à la question. Il a également donné l'option à la personne qui lançait le dé de répondre elle-même à la question ou de demander à l'élève de son choix d'y répondre. Malgré l'encadrement qu'il a mis en place, notamment via des consignes qu'il donnait à certains moments, il a laissé une certaine liberté et un contrôle aux élèves. D'ailleurs, il est demeuré ouvert à certaines suggestions d'élèves, comme au deuxième cercle de lecture, lorsque l'un d'eux a mentionné avoir envie de parler de son passage préféré dans l'histoire. Il l'a laissé s'exprimer et en a profité pour demander aux autres élèves de s'exprimer sur le sujet.

Vincent encourageait les élèves à répondre un à la fois, en levant la main. Souvent, il accordait lui-même le droit de parole, en faisant un signe de la main et en désignant généralement les élèves par leur prénom. Il vérifiait parfois que tout le monde avait les mêmes réponses avant d'enchaîner avec une nouvelle question: « C'est bien ça pour tout le monde? ». Il s'assurait aussi que tout le monde suive le fil de la discussion. Vincent intervenait lorsque des élèves discutaient entre eux pendant qu'un autre partageait une idée ou une réponse en lien avec le sujet de discussion. Il leur rappelait que chacun devait s'exprimer à tour de rôle et qu'ils devaient écouter celui qui avait la parole. En ce qui a trait aux élèves qui participaient moins, Vincent les a sollicités en leur demandant leur avis : « Toi, es-tu d'accord avec ça? ». Si, par exemple, quatre élèves parmi les cinq partageaient leur idée autour d'un sujet et que le cinquième élève restait à l'écart, Vincent lui demandait son opinion avant de passer à une autre question. Par moments, il demandait aux élèves plus silencieux s'ils voulaient ajouter un commentaire aux idées déjà partagées par les autres. Il a également interrompu un élève, lors du premier cercle, pour permettre à un autre de s'exprimer.

Pendant les cercles de lecture, les questions étaient souvent posées à l'ensemble des élèves : ceux-ci répondaient spontanément, à tour de rôle, sans que Vincent n'intervienne. Or, il lui arrivait également de solliciter la participation de certains élèves en s'adressant à eux directement. La Figure 2, par exemple, illustre la fréquence à



laquelle il sollicitait la participation des élèves, chacun étant représenté par une bande différente dans le diagramme (G1 à G5). Par exemple, parmi les 28 fois où le garçon G2 s'est exprimé pendant le cercle de lecture, six ont été des commentaires sollicités par Vincent. Il lui demandait son avis ou le questionnait. Les autres fois, ce garçon prenait la parole par lui-même. Par ailleurs, comme l'illustre la Figure 2, il demeure qu'en dépit du fait que le garçon représenté par le code G1 était celui qui s'exprimait le moins fréquemment au cours de la discussion, il fait partie de ceux que Vincent a le moins souvent interpellés. En effet, alors que les quatre autres garçons ont pris la parole une trentaine de fois en moyenne, celui-ci ne l'a fait qu'à 18 reprises pendant le cercle de lecture et Vincent n'a sollicité sa participation qu'à quatre moments. Un phénomène inverse a été observé lors du deuxième cercle de lecture qu'il a animé. Comme l'illustre la Figure 3, Vincent est intervenu à plusieurs reprises pour faire participer le garçon G1, qui parlait moins souvent (24 fois, comparativement à 68 et 62 pour les deux autres garçons). Comme le montre le diagramme à bandes, Vincent s'est plus souvent adressé à lui spécifiquement qu'aux deux autres. Il a souvent établi un contact visuel avec ce garçon et a même demandé à un autre de ne pas répondre à une question afin de laisser le premier s'exprimer.

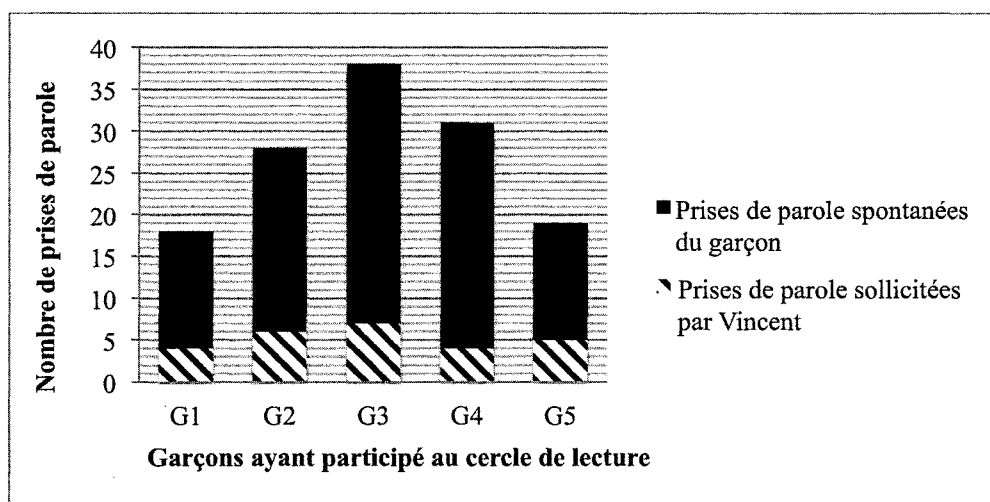
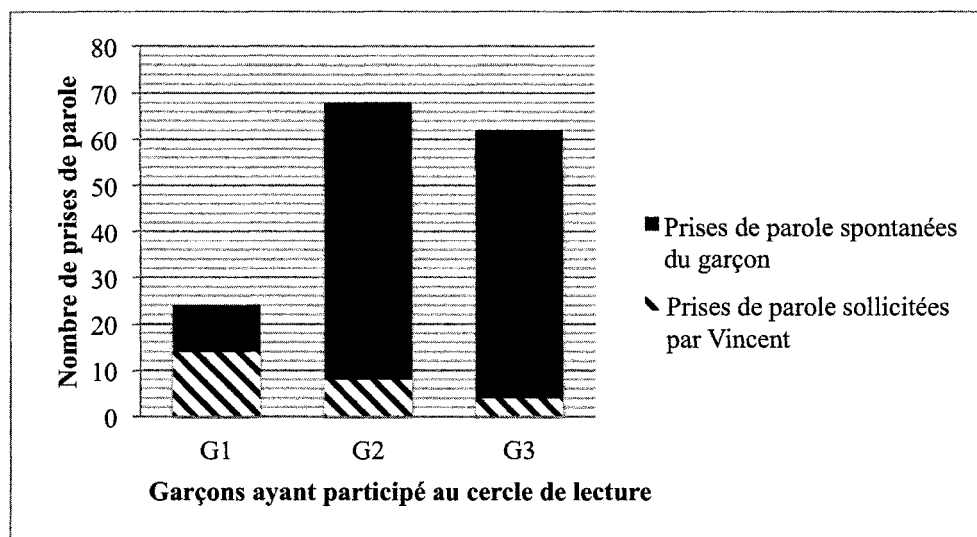


Figure 2. Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Vincent lors de son premier cercle de lecture.



*Figure 3.* Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Vincent lors de son deuxième cercle de lecture.

En résumé, le premier animateur masculin adoptait une position plutôt directive pendant les cercles de lecture, malgré certains moments où il a donné des choix aux élèves. Il restait centré sur le sujet de discussion principal, soit le livre lu. Au cours des deux cercles, ses questions mettaient souvent l'emphasis sur le contenu du livre, soit tout ce qui était en lien avec les personnages ou les péripéties du récit. Il était à l'écoute des élèves et laissait le temps à chacun de s'exprimer, mais ne partageait pratiquement jamais son opinion personnelle sur les sujets abordés.

#### **4.1.2 Portrait des interventions de Damien : deuxième animateur masculin.**

Damien était le père d'un élève de quatrième année et en était à sa première expérience de cercles de lecture. Son fils a participé au premier cercle de lecture qu'il a animé et a assisté au deuxième sans prendre part aux discussions. En plus d'être le père de l'un des élèves, Damien était également parrain d'un garçon qui a participé au premier cercle de lecture.

#### ***4.1.2.1 Contexte des cercles de lecture.***

Les deux cercles de lecture animés par Damien ont eu lieu dans un local généralement destiné aux réunions du personnel, au sous-sol de l'école, à la troisième période de l'avant-midi.

Lors du premier cercle, les garçons et Damien se sont entretenus du roman paru chez Soulières éditeur intitulé *Un gardien averti en vaut 3*. Il s'agit d'un livre écrit par Alain M. Bergeron et illustré par Sampar. Quatre garçons étaient alors réunis pour échanger leurs idées et leurs opinions sur ce livre. Le deuxième cercle rassemblait six autres garçons pour discuter du roman *Les petites folies du jeudi*, écrit et illustré par Danielle Simard aux Éditions Soulières.

#### ***4.1.2.2 Interventions visant à servir de modèle.***

Damien partageait régulièrement son opinion par rapport à plusieurs des questions abordées au cours des deux cercles de lecture. Il a admis, par exemple, que lui aussi avait hâte de connaître la fin du livre et qu'il était plutôt du même avis que les garçons qui pensaient qu'il n'y avait pas de morale dans l'histoire. Généralement, Damien écoutait d'abord les commentaires de tous les garçons, puis partageait sa propre opinion sur le sujet. Par exemple, il a mentionné que l'un des passages de l'histoire qu'il avait trouvé drôle était le moment où le petit garçon avait tenté de faire mordre un citron à un autre personnage.

Au cours des deux cercles de lecture qu'il a animés, Damien a abordé des sujets qui ne traitaient pas précisément du livre lu, mais qui étaient tout de même en lien avec la lecture. Il a, entre autres, interrogé les garçons afin de savoir s'ils lisaient à la maison, sans y être obligés. Par la suite, il leur a parlé de ses propres habitudes de lecture, en leur partageant notamment son intérêt pour les bandes dessinées qui sont, selon lui, une riche source d'apprentissage. Il a mentionné, par le fait même, avoir une collection de bandes dessinées chez lui et lire ce type d'écrit depuis 35 ans. Il leur a partagé qu'à son avis, les

bandes dessinées permettaient d'apprendre de nouveaux mots et plusieurs autres choses, notamment dans Astérix et Lucky Luke.

Damien a également parlé de l'importance de trouver des livres qui nous intéressent et nous ressemblent, en ajoutant que le choix de livres en fonction de nos intérêts nous assure d'avoir hâte de se coucher le soir pour lire 10 ou 15 pages. À ce sujet, Damien a mentionné aux garçons qu'il aimait lire dans son lit, car il lui suffisait d'éteindre les lumières pour s'endormir lorsqu'il était fatigué. Il a abordé le fait qu'il n'était pas obligatoire de lire des romans ou des bandes dessinées et qu'il pouvait aussi être intéressant de se tourner vers des articles de journaux, qui sont souvent assez courts et très instructifs. Selon lui, il pouvait aussi s'agir de revues, comme des magazines d'automobiles ou humoristiques. À ce sujet, Damien a décrit en quoi consistait la revue *Safarir*, qu'il aimait beaucoup. Il leur a aussi mentionné que la première parution de cette revue datait de plus de 20 ans et qu'il la lisait depuis ses études collégiales. Il leur a également parlé d'autres types d'écrits qu'il aimait, comme les revues *Readers' digest*, qu'il a décrites comme des pages « pleines de petites histoires vécues, d'affaires drôles, d'anecdotes (...) un bon passe-temps, rapide et instructif aussi ».

Damien a également partagé son opinion par rapport au nombre de pages dans certains livres. Il a expliqué aux garçons que la lecture de longs livres comme *Harry Potter* ou le *Seigneur des anneaux* pouvait constituer un important « contrat » et être décourageante à leur âge. Il a mentionné que lorsqu'il était jeune, il lisait beaucoup de romans d'aventure ou d'action. Il aimait particulièrement les livres intitulés *Bob Morane*, qui s'apparentaient à des livres d'aventure de James Bond et qui étaient deux fois plus épais que les romans qu'ils lisaient dans le cadre des cercles de lecture. Lors du deuxième cercle de lecture, en plus des mêmes éléments abordés lors du premier cercle, Damien a discuté avec les garçons des habitudes de lecture de leurs parents et de leurs pères particulièrement, des livres qu'ils aimaient lire et de l'importance d'un environnement calme pour lire.

#### ***4.1.2.3 Interventions contribuant à un climat d'écoute.***

Damien était un animateur enthousiaste et souriant qui intégrait l'humour au sein du cercle de lecture. Il a d'ailleurs commencé le premier cercle avec cette blague : « Là vous savez que si vous avez pas bien lu votre livre, je peux donner des punitions? (...) C'pas vrai, c'pas vrai! On est ici pour avoir du plaisir ». Sa facilité à rire avec les garçons témoignait de la complicité qu'il a établie avec eux dès le départ. Tout au long des deux rencontres, il s'adressait aux garçons en les désignant par leur prénom ou par leur diminutif. Damien semblait détendu et sa posture et ses expressions faciales démontraient une ouverture envers les garçons. Il se positionnait principalement avec un bras déposé devant lui et le visage appuyé sur l'autre, ou encore en étant assis sur le bout de sa chaise, légèrement penché au-dessus de la table en direction des garçons. De plus, lorsqu'un garçon prenait la parole, Damien gardait le contact visuel avec lui et souriait.

Damien laissait parfois certains garçons parler entre eux quelques instants, même si leur conversation n'était pas en lien avec le sujet de discussion principal. Puis, plutôt que de leur demander d'écouter ou de se taire, il attirait leur attention en les interpellant à l'aide d'une nouvelle question. Par ailleurs, dès le début du deuxième cercle de lecture, il est intervenu auprès d'un garçon qui tournait et consultait les pages de son livre plutôt que d'en discuter avec les autres. En souriant, il lui a souligné doucement qu'il ne devrait pas avoir à chercher les réponses dans son livre s'il l'avait réellement lu. Le garçon justifiant son comportement par le fait qu'il avait oublié son carnet de lecture, Damien lui a mentionné qu'il devrait se souvenir suffisamment du livre pour participer au cercle de lecture. Un peu plus tard dans ce même cercle, Damien est intervenu pour attirer l'attention des garçons en disant « les gars, les gars » et en claquant des doigts. Ceux-ci ont alors cessé de parler entre eux et se sont concentrés sur le sujet de conversation principal.

Les rétroactions verbales que Damien donnait aux garçons se limitaient rarement à dire quelques mots comme « ok » ou à « c'est bon ». En fait, Damien réagissait plus

souvent en approuvant et en commentant l'idée d'un garçon. À cet effet, voici quelques extraits provenant des deux cercles de lecture qu'il a animés:

- « Des Garfield aussi, ah ouais? C'est bon. C'est drôle, ça détend »;
- « Effectivement, c'était un bout plus palpitant un peu hein? »;
- « Ça aurait été une fin plus drôle, c'est sûr »;
- « Ah ouais au milieu? Tu savais qu'était pas perdue? »
- « Effectivement, mais je pense qu'il faisait pas très beau dehors hein?  
Peut-être qu'elle aurait eu de la misère à s'endormir un peu. Je pense que y avait un orage ».

À d'autres moments, les rétroactions verbales de Damien se sont résumées à poser des questions pour alimenter la discussion. Cela a été le cas, entre autres, lorsque les garçons ont laissé savoir à qui ils aimeraient recommander le livre lu (*Un gardien averti en vaut 3* ou *Les petites folies du jeudi*). Damien leur demandait, entre autres, l'âge qu'avaient ces personnes, si elles savaient lire, etc. Un garçon a dit qu'il le recommanderait à son frère, mais que ce dernier ne savait pas lire. Damien lui a alors suggéré de lui faire la lecture de cinq pages chaque soir dans son lit, ajoutant que sa mère en serait d'ailleurs surement ravie. Il a aussi tenté d'aider un garçon à trouver à qui il pourrait recommander le livre, en lui proposant des suggestions de personnes. De plus, il posait parfois des questions de précision afin que les garçons ajoutent des détails, précisent leur pensée, donnent davantage d'informations. Par exemple, lorsqu'un garçon a partagé son idée de ce que pourrait être la morale, Damien lui a donné une rétroaction qui approuvait son commentaire tout en l'amenant à expliquer davantage son idée: « Ben c'est peut-être ça un petit peu... mais la morale c'est peut-être autre chose un petit peu... non? ». Plus tard, il a demandé à un garçon qui mentionnait aimer les bandes dessinées de lui préciser lesquelles il préférerait.

#### **4.1.2.4 Interventions orientant la discussion.**

Les cercles de lecture que Damien a animés se sont relativement déroulés de la même façon, et dans les deux cas, celui-ci était peu directif et laissait beaucoup de liberté aux

garçons. En fait, il impliquait ces derniers dans son animation, notamment lorsqu'il leur demandait de lui indiquer s'il y avait des questions sur le dé ou dans le carnet de lecture qui n'avaient pas été abordées.

Pour introduire les deux cercles de lecture qu'il a animés, Damien a commencé en demandant aux garçons s'ils étaient prêts, puis en se présentant à ceux qui ne le connaissaient pas. Il leur a ensuite demandé de se présenter à leur tour, ce qui lui a permis de s'adresser à eux en utilisant leurs noms pour le reste de la rencontre. Lors du deuxième cercle, il a ensuite formulé cette phrase d'accueil : « Bienvenue au cercle de lecture entre garçons ». Dans les minutes qui ont suivi l'introduction des cercles de lecture, Damien a invité les garçons à partager les réponses qu'ils avaient inscrites aux premières questions du carnet de bord, soit celles concernant le titre, l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition du livre, puis il a engagé une première discussion au sujet de leurs habitudes de lecture.

Après ce premier échange au sujet de leurs habitudes de lecture, les garçons et Damien ont poursuivi la discussion en répondant à des questions qui étaient en lien avec le livre lu. D'abord, Damien a demandé à un garçon de lancer le dé et de répondre à la question qui se trouvait sur la face supérieure. Il a ensuite sollicité l'avis de chacun sur le sujet, puis a à nouveau fait lancer le dé par un autre garçon. Les questions du dé se sont enchaînées ainsi l'une après l'autre et Damien a profité d'opportunités qui se présentaient au cours de la discussion pour aborder divers sujets en lien avec l'acte de lire. Par exemple, lors du premier cercle, alors que les garçons répondaient à la question du dé *À qui recommanderais-tu ce livre?* et que l'un d'eux a demandé à Damien s'il avait aimé le livre, ce dernier lui a avoué que ce n'était pas son préféré. Il leur a alors demandé s'ils savaient qu'ils avaient le droit de ne pas aimer un livre, puis les a questionnés sur leur niveau d'appréciation du roman, avant de poursuivre avec les questions du dé.

Une fois toutes les questions du dé traitées, Damien est revenu sur celles du carnet de lecture que les garçons n'avaient pas encore abordées. Il a d'abord invité les garçons à partager les mots nouveaux qu'ils avaient rencontrés dans l'histoire et les définitions qui y étaient associées. Damien les a écoutés un à un, les aidant à bien comprendre ce que signifiaient les mots identifiés par les garçons en donnant des exemples de leur utilisation dans d'autres contextes. Ils ont ensuite discuté de l'endroit où ils avaient lu le livre et d'un passage où il y avait eu un évènement drôle. Le cercle s'est poursuivi et s'est terminé avec une discussion sur divers sujets en lien avec la lecture en général. Damien questionnait notamment les garçons sur ce qui les attirait dans la lecture, puis leur partageait sa vision et son expérience de la lecture.

À quelques reprises, Damien a fait des liens entre la lecture et le vécu des garçons. Par exemple, lors du premier cercle, il leur a demandé si la petite fille de l'histoire leur faisait penser à quelqu'un lorsqu'elle faisait une crise dans sa chambre. Cela a ouvert une discussion sur le sujet, un garçon répondant que cela lui rappelait sa sœur, lorsqu'elle pleurait après avoir perdu une partie de cartes. Plus tard, ils ont discuté à nouveau de leur vécu après qu'ils aient parlé de la différence entre la façon dont on peut imaginer les personnages d'un livre et la façon dont ils sont présentés dans un film. À ce moment, Damien a fait part du fait qu'il préférerait lire un livre plutôt que d'écouter un film. Certains garçons ont ensuite partagé des expériences où leurs perceptions leur avaient donné des images différentes de la réalité. Pour sa part, Damien a expliqué qu'à son travail, il était souvent surpris de rencontrer une personne à qui il avait toujours parlé au téléphone, car elle ne ressemblait jamais à la façon qu'il l'avait imaginée.

#### ***4.1.2.5 Interventions favorisant la participation des élèves.***

En ce qui concerne la gestion des tours de parole au sein du cercle de lecture, Damien laissait parfois les garçons prendre eux-mêmes la parole et d'autres fois, il demandait lui-même à l'un ou l'autre des garçons de répondre. Dans tous les cas, avant de passer à une nouvelle question, il attendait généralement que tous aient eu l'occasion de



s'exprimer sur le sujet de discussion, en sollicitant l'avis des plus silencieux au besoin. Lors du premier cercle de lecture, il a semblé veiller particulièrement à l'équité entre les garçons, comme le montre la Figure 4 de la page suivante. En effet, il semble que Damien interpellait davantage le garçon qui prenait moins souvent la parole dans le cercle de lecture. Le garçon désigné par le code G3, en effet, ne s'est exprimé qu'à 18 reprises, soit 26 fois de moins que celui (G2) s'étant le plus exprimé pendant la rencontre. Sa faible participation a toutefois été équilibrée par le fait que Damien s'est adressé plus souvent à lui, comme le démontre le diagramme. Lors du deuxième cercle de lecture, Damien n'a sollicité la participation du garçon G6 qu'à deux reprises pendant la rencontre, alors qu'il s'agissait du garçon le moins bavard, tel que l'indique la Figure 5. En effet, celui-ci ne s'est exprimé que 14 fois, alors que les autres garçons ont pris la parole entre 22 et 33 fois.

En quelques mots, le deuxième animateur masculin privilégiait donc une attitude plutôt ouverte, où la digression de la discussion vers des sujets en lien avec la lecture était la bienvenue. Il avait recours à l'humour par moments et les rétroactions qu'il donnait aux garçons commentaient ou complétaient généralement les idées des autres. De plus, il partageait lui-même son avis par rapport aux questions abordées au cours de la discussion, en plus de parler de ses propres habitudes et expériences de lecture aux garçons.

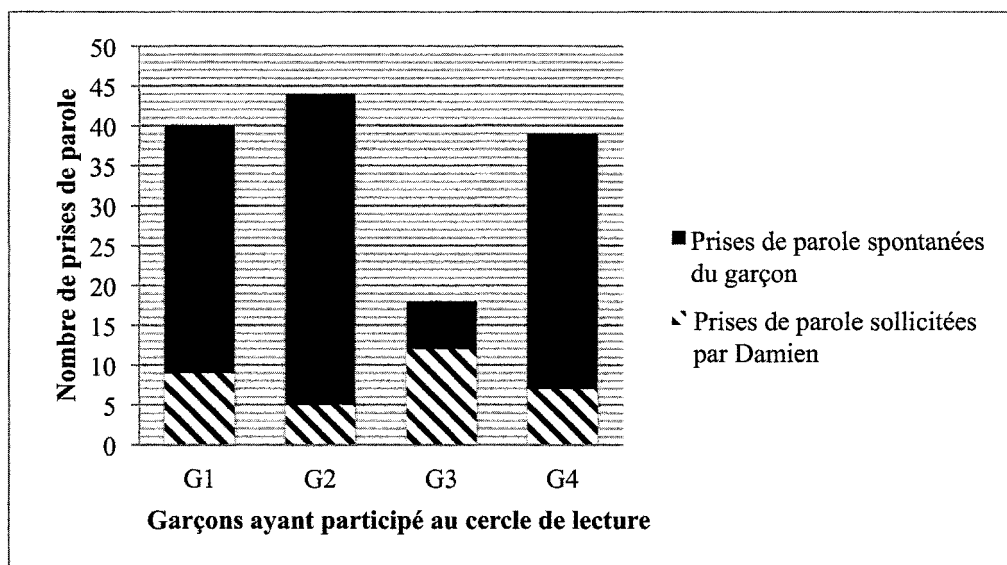


Figure 4. Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Damien lors de son premier cercle de lecture.

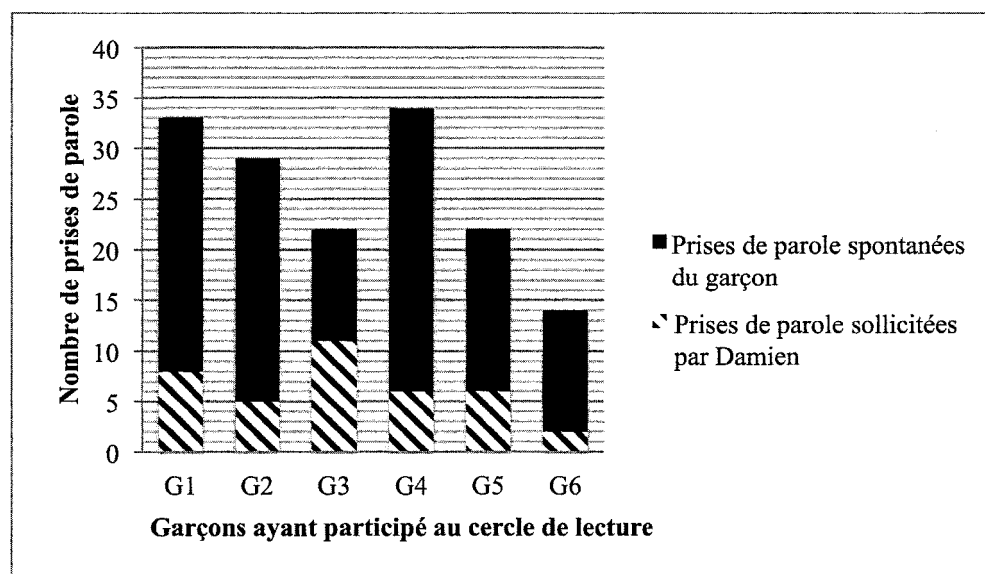


Figure 5. Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Damien lors de son deuxième cercle de lecture.

### **4.1.3 Portrait des interventions de Fred: troisième animateur masculin.**

Fred, le troisième animateur masculin, était le père d'un garçon participant au premier cercle de lecture qu'il a animé. Il s'agissait de sa première expérience d'animation de cercles de lecture.

#### ***4.1.3.1 Contexte des cercles de lecture.***

Les deux cercles de lecture que Fred a animés ont eu lieu dans le local de réunion au sous-sol de l'école, à la troisième période de l'avant-midi. Le premier se tenait auprès de cinq garçons, dont son fils, et avait comme sujet de discussion le roman *Mouk en pièces détachées*, écrit par Martine Latulippe, illustré par Paule Thibault et paru chez Fou Lire. Le deuxième cercle de lecture réunissait quatre autres garçons pour discuter du roman *Ma sœur n'est pas un cadeau*, écrit par Alain M. Bergeron et illustré par Sampar chez Soulières éditeur.

#### ***4.1.3.2 Interventions visant à servir de modèle.***

Pendant les cercles de lecture, Fred ne donnait pas souvent son avis sur le livre lu. Lors du premier cercle, il s'est limité à partager comment il pensait que le livre allait se terminer et à dire qu'il trouvait le livre « le fun à lire » et « pas trop long ». Au deuxième cercle, il a également mentionné avoir trouvé le roman amusant et « pas trop long à lire », puis il a suggéré une autre fin à l'histoire. En bref, il a essentiellement partagé son avis par rapport aux situations finales et à son niveau d'appréciation des livres lus. Pour le reste, il s'en est surtout tenu à écouter et à réagir aux commentaires des garçons sur les divers sujets abordés.

À défaut de partager son avis sur le livre lu, Fred a parlé de ce qu'il pensait de la lecture et de ses propres expériences. Lorsqu'il a demandé aux garçons s'ils lisaient des romans à la maison et que certains ont répondu que ce n'était pas le cas, il a partagé son avis par rapport à la lecture chez les garçons : « C'est sûr que pour un petit garçon, c'est sûr que lire un roman c'est plus ou moins intéressant ». En réponse à ce commentaire,

deux garçons ont mentionné lire des bandes dessinées tandis qu'un autre a dit qu'il venait tout juste de terminer un roman de Star Trek. Fred lui a alors donné cette rétroaction : « Oui? Excellent ça! ». Il a également discuté de ce qu'il aimait et de ce qu'il aimait moins lire lorsqu'il était jeune, de son opinion sur le nombre de pages des livres et de l'importance de choisir des livres en fonction de nos intérêts.

#### ***4.1.3.3 Interventions contribuant à un climat d'écoute.***

Fred était un animateur masculin calme et souriant qui avait recours à l'humour de temps à autre pendant les cercles de lecture. Il donnait souvent des rétroactions positives aux garçons et acquiesçait à leurs commentaires en hochant la tête par moments. La tête légèrement penchée d'un côté, il gardait un contact visuel constant avec les garçons pendant qu'ils s'exprimaient. Lors du premier cercle de lecture, il est demeuré debout, à l'extrémité de la table rectangulaire, une bonne partie de la rencontre. Sa position variait alors entre les mains dans les poches ou les bras croisés. Au bout d'un peu plus de six minutes, il s'est finalement assis sur une chaise et s'est principalement positionné en s'avancant vers les garçons, avec un bras déposé sur la table et l'autre en dessous. Lors du deuxième cercle de lecture, il a animé les discussions en restant debout au bout de la table, pour toute la durée de la rencontre. Il avait alors les mains tantôt dans les poches, tantôt appuyées sur la table devant lui. Parfois, il croisait les bras ou jouait avec la monnaie dans sa poche.

Lors des deux cercles de lecture observés, les interventions de Fred paraissaient peu structurées. Entre les questions, il lui arrivait souvent d'hésiter, de regarder sa feuille pour déterminer quoi demander aux garçons.

Pendant ses deux animations, Fred a manifesté son écoute en réagissant aux commentaires des garçons à l'aide de plusieurs rétroactions verbales positives : « c'est bon », « c'est ça », « bon c'est beau », « c'est en plein ça », « Excellent ça! », etc. Il complétait souvent leurs idées en approuvant et en ajoutant des détails. Par exemple, lors du premier cercle de lecture, un garçon a parlé du chien qui embêtait Mouk, le

personnage principal du livre, et Fred lui a répondu: « Quand il avait de la misère avec le chien, c'est ça? Le chien le suivait, jappait [...] »

#### ***4.1.3.4 Interventions orientant la discussion.***

Fred a commencé les deux cercles de lecture qu'il a animés de façon différente. Au premier cercle de lecture, il a commencé la conversation très rapidement en entrant dans le local sans accorder de temps aux présentations. Certains garçons n'étaient pas encore assis lorsqu'il s'est mis à expliquer comment utiliser le dé, soit de le lancer chacun leur tour et de laisser à chacun le temps de répondre aux questions. Lors du deuxième cercle de lecture, il n'a pas non plus pris le temps de faire les présentations, mais il a discuté de hockey quelques instants avec deux garçons qui pratiquent ce sport. Il a ensuite commencé la discussion sur le livre lu avec le carnet de lecture, contrairement au premier cercle, qu'il a débuté avec les questions du dé. Lors des deux cercles de lecture, comme Fred n'a pas pris soin de demander aux garçons de se nommer, il a dû le faire au cours de la rencontre, notamment lorsqu'il voulait donner le droit de parole à un garçon. Par la suite, lorsqu'il posait une question à un garçon, il l'appelait généralement par son nom ou en utilisant un diminutif (Alex pour Alexandre, par exemple).

Fred n'est pas passé par les mêmes étapes pour discuter des livres lus (*Mouk en pièces détachées* et *Ma sœur n'est pas un cadeau*) lors de sa première et de sa deuxième animation. Pour le premier cercle, il faisait des allées et venues entre des questions du dé, des questions sur des éléments de l'histoire qu'il a inventées et des questions de la liste fournie par l'enseignante. Il a terminé la rencontre en discutant de lecture en général.

Lors du deuxième cercle, les garçons et Fred ont commencé par discuter de toutes les questions du carnet de lecture. Puis, ils se sont inspirés des questions du dé pour enrichir leur discussion à propos du livre. Il a également interrogé ensuite les garçons sur certains éléments de l'histoire, pour ensuite leur poser des questions inspirées de la liste de

suggestions. Il est revenu à l'utilisation du dé, a posé à nouveau des questions par rapport à l'histoire, a choisi d'autres questions dans la liste, puis a finalement consacré le reste du temps à une discussion sur la lecture en général.

Bien que le déroulement du cercle de lecture ait été différent d'un cercle à l'autre, Fred a mis l'emphasis sur des sujets de discussion semblables lors des deux rencontres. En fait, ses interventions proposaient un équilibre entre les thèmes abordés, puisqu'il traitait autant de l'appréciation du livre par les garçons que des événements qui se déroulaient dans l'histoire et des habitudes de lecture des garçons et lui. Avec eux, il a abordé l'ensemble des questions du carnet de lecture et du dé, en plus de quelques questions supplémentaires, sélectionnées parmi celles de la liste fournie par l'enseignante :

- Est-ce que le roman correspondait à tes goûts?
- Est-ce qu'il y a un passage où il y a eu plus d'action?
- Quel était ton personnage préféré?
- Quelles émotions avez-vous ressenties en lisant le livre?
- Quelle nouvelle fin voudrais-tu donner à l'histoire?
- Est-ce que ce livre vous donne plus le goût de lire?
- Y a-t-il un passage où il y a eu un événement triste? Des événements surprenants?

À quelques reprises au cours de ses deux cercles de lecture, Fred a encouragé les garçons à formuler des réponses plus complètes, surtout en leur posant des questions qui menaient vers des précisions. Cela a été le cas, entre autres, lorsqu'un garçon a mentionné que Mouk était bon à l'école, et que Fred l'a amené à approfondir son idée à l'aide de cette question : « Y'était bon, mais y a une chose qu'il avait de la misère, c'était quoi? ».

#### ***4.1.3.5 Interventions favorisant la participation des élèves.***

Fred sollicitait généralement la participation de tous les garçons pour répondre aux questions, en demandant à chacun de partager son avis sur chaque sujet abordé. Par ailleurs, la Figure 6 de la page suivante montre que lors du premier cercle, le garçon à qui Fred a le plus souvent donné le droit de parole est celui qui s'exprimait le plus parmi

les cinq garçons (G3). De plus, le garçon qui était le moins bavard (G1) est celui à qui il a moins souvent posé de questions ou demandé l'avis. Sa façon d'interpeller les garçons pour cette première expérience d'animation ne favorisait donc pas une discussion équitable pour tous. À son deuxième cercle de lecture toutefois, il a sollicité une participation plus égale, comme le démontre la Figure 7, quoiqu'une fois de plus, le garçon le moins bavard (G4) est celui qu'il a interpellé le moins souvent (huit fois).

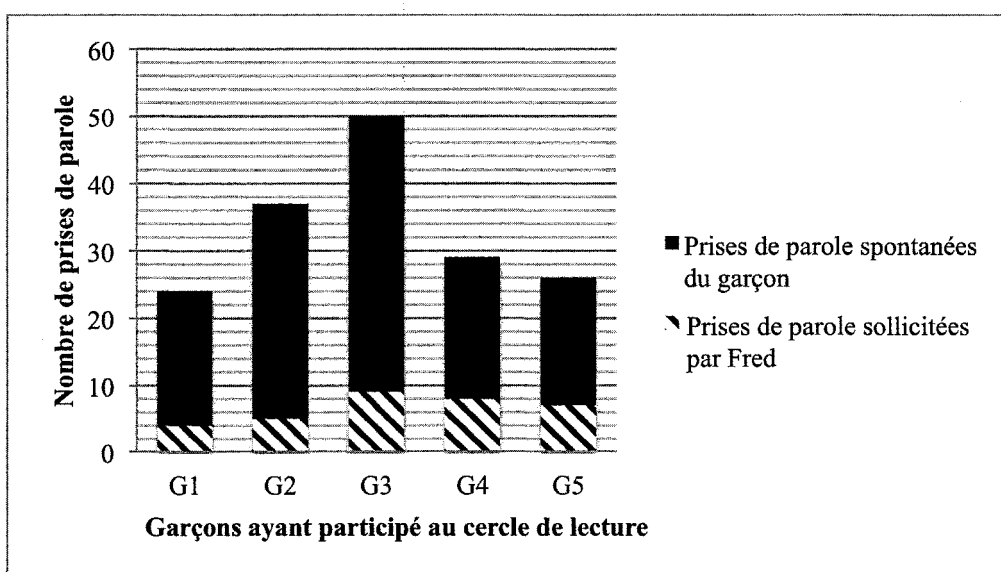
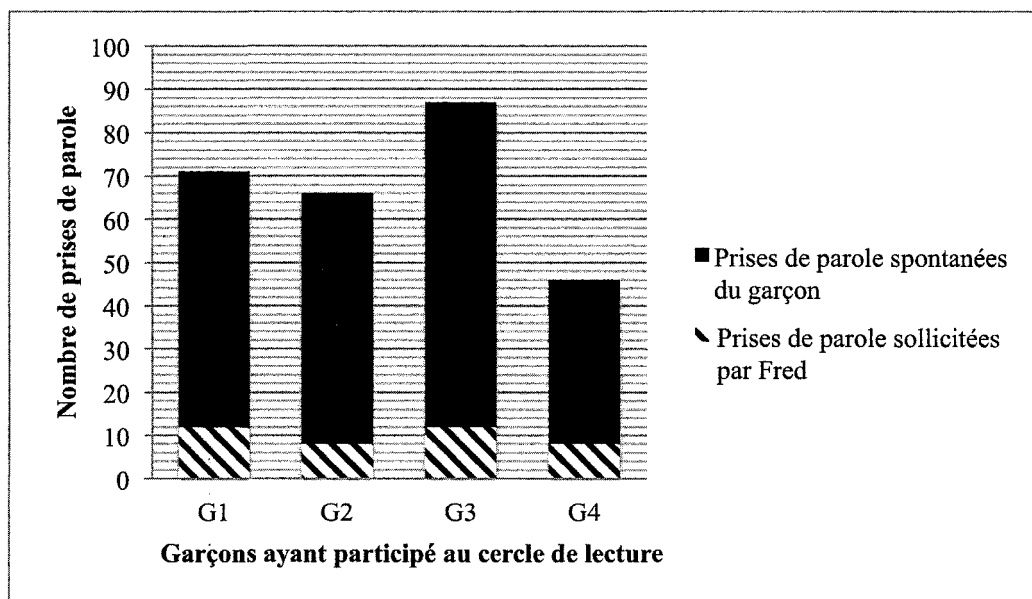


Figure 6. Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Fred lors de son premier cercle de lecture.



*Figure 7.* Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Fred lors de son deuxième cercle de lecture.

Pour amener les garçons à s'exprimer, soit Fred posait une question et les laissait prendre la parole tour à tour, soit il déterminait lui-même qui devait partager sa réponse le premier. Lorsque les garçons parlaient entre eux plutôt que d'écouter celui qui parlait, il intervenait en leur posant une nouvelle question pour détourner leur attention.

En somme, le troisième animateur masculin a animé les cercles de lecture en demeurant généralement debout et en ouvrant la discussion sur des sujets n'étant pas liés au livre lu, mais traitant tout de même de la lecture. Il était souriant et posait des questions en s'inspirant de l'un ou l'autre des différents outils mis à sa disposition. Il partageait parfois son avis sur certaines questions abordées en lien avec le livre lu, mais également par rapport à la lecture en général. De plus, il a parlé aux garçons de quelques-unes de ses expériences de lecture du temps où il était lui-même enfant.



#### **4.1.4 Portrait des interventions de Jérôme : quatrième animateur masculin.**

Le quatrième animateur masculin, Jérôme, en était lui aussi à sa première expérience d'animation de cercles de lecture. Son fils a participé au premier cercle de lecture qu'il a animé et a assisté au deuxième sans prendre part aux discussions, mis à part au moment où son père l'a intégré, soit vers la fin du cercle de lecture.

##### ***4.1.4.1 Contexte des cercles de lecture.***

Les deux cercles de lecture animés par Jérôme ont eu lieu dans le local de réunion au sous-sol de l'école, à la troisième période de l'avant-midi. Pour le premier cercle, le roman dont il était question était *Maitresse en détresse*, écrit par Danielle Simard et illustré par Caroline Merola chez Soulières éditeur. Quatre garçons étaient réunis pour échanger leurs idées et leurs opinions sur ce livre. Le deuxième cercle rassemblait quatre autres garçons pour discuter du roman *Mouk en pièces détachées*, écrit par Martine Latulippe et illustré par Paule Thibault aux Éditions Fou Lire.

##### ***4.1.4.2 Interventions visant à servir de modèle.***

Jérôme n'a exprimé son opinion ou son avis par rapport aux questions abordées qu'à quelques reprises pendant les discussions. Il a entre autres partagé un détail qu'il avait trouvé étrange dans l'histoire : « Moi je peux dire quelque chose et dites-moi ce que vous en pensez. Moi ce que je trouve extraordinaire, c'est que les garçons aimaient madame Véro en arrivant dans la classe. Vous rappelez-vous? » Il a aussi exprimé son désaccord à un garçon qui disait que la petite fille de l'histoire maltraitait son chien. Il lui a dit : « Non, non ça maltraiter le chien je ne suis pas sûr. C'est parce que quand y est arrivé... quand Mouk est arrivé, le chien a grogné. Ok ? Là, Mouk s'est mis à jouer avec. Fec là elle a dit au chien arrête. » Le garçon étant certain d'avoir raison, il a répliqué : « Un moment donné elle lui a donné un coup de pied, dans l'histoire! », à quoi Jérôme a répondu s'être probablement trompé.

À quelques occasions pendant les cercles de lecture, Jérôme a donné son point de vue par rapport à certains sujets en lien avec la lecture en général. Par exemple, lorsqu'il a questionné les garçons sur ce qui déterminait leur choix de lire un livre, il leur a mentionné qu'à son avis, il fallait se fier à soi-même et non aux autres pour faire un choix et que le résumé à l'arrière du livre était ce qu'il y avait de mieux pour nous aider. Il les a également questionnés par rapport à l'importance qu'ils accordaient au nombre de pages et au titre d'un livre. Il a d'abord laissé les garçons s'exprimer sur le sujet, puis a mentionné que le titre devait attirer notre attention pour qu'on le lise.

#### ***4.1.4.3 Interventions contribuant à un climat d'écoute.***

Jérôme était un animateur qui riait ou souriait rarement pendant ses deux cercles de lecture. Son ton de voix était doux et calme. Il regardait l'heure régulièrement et il passait parfois d'une question à l'autre en ne laissant que quelques instants aux garçons pour répondre. À certaines occasions, lorsqu'il posait une question aux garçons, il attendait quelques secondes avant que ceux-ci répondent ou, le cas échéant, avant de les relancer. Assis les bras ouverts ou parfois croisés et appuyés devant soi, il gardait le contact visuel avec les garçons qui avaient la parole. Il partageait peu son opinion par rapport au livre ou aux questions soulevées.

Pendant les cercles de lecture, Jérôme observait beaucoup les garçons et leur faisait part de quelques-unes de ses constatations. Il a fait quelques interventions qui n'étaient pas en lien avec l'activité des cercles de lecture, comme lorsqu'il a commenté le fait qu'un garçon rongea ses ongles. De plus, lorsqu'un garçon a réagi au fait qu'un autre ne savait pas ce que signifiait le mot « sanglot », Jérôme est intervenu de cette façon : « Il n'y a jamais, jamais, jamais de questions ou de choses qui ne sont pas correctes. Tsé comme t'as dit, tu savais pas... Toi tu sais des choses que lui sait pas. Lui il sait des choses que toi tu sais pas. Ça c'est extraordinaire. C'est de même qu'on se fait des amis pis qu'on discute ».

Jérôme était un animateur assez flexible dans le déroulement des cercles de lecture, en ce sens qu'il acceptait que les garçons fassent des suggestions par rapport aux étapes et au fonctionnement de la rencontre. Par exemple, lorsqu'un garçon lui a fait remarquer qu'ils avaient oublié de parler d'une question dans le carnet de lecture, celui-ci les a laissés en parler. De plus, il lui est arrivé de remettre le déroulement de la rencontre entre leurs mains, notamment lorsqu'il leur a demandé : « Bon là c'est quoi ça vous tente de parler par rapport au livre? ». À deux reprises pendant le cercle de lecture, il a donné l'opportunité aux garçons de s'exprimer librement au sujet du livre : « Il nous reste du temps. Si vous voulez en discuter, c'est le temps ». Il laissait alors les garçons discuter, en participant à la discussion par l'ajout de commentaires.

Les rétroactions verbales de l'animateur masculin peuvent être un moyen de manifester sa compréhension ou son écoute par rapport aux propos des garçons (Giasson, 2000). Celles données par Jérôme étaient souvent brèves, se limitant à des commentaires comme « ok », « c'est ça », « c'est bon » ou à la répétition des trois ou quatre mots exprimés par les garçons. Il reformulait parfois leurs propos en d'autres mots ou les corrigeait s'ils se trompaient. Par exemple, lorsqu'un garçon a dit lire la « morale » à l'arrière d'un livre pour l'aider à faire un choix, Jérôme lui a souligné qu'il ne s'agissait pas de la morale mais bien du résumé. Aussi, il lui arrivait d'adopter un ton accusateur envers les garçons. Lorsqu'un garçon a mentionné avoir noté le même évènement drôle que celui déjà décrit par un autre garçon, il lui a répondu : « T'as-tu copié un petit peu? ». Plus tard, quand un garçon a dit ne pas avoir trouvé la morale de l'histoire, il lui a répondu ceci : « L'as-tu lu? ».

#### ***4.1.4.4 Interventions orientant la discussion.***

Les deux cercles de lecture animés par Jérôme se sont déroulés selon un ordre assez semblable. Dans les deux cas, il a commencé en saluant les garçons et en se présentant à eux. Il a ensuite proposé de faire un tour de table afin que chacun puisse se nommer, étant donné qu'il ne connaissait pas tous les garçons. Par la suite, il a jeté un coup d'œil

aux questions du carnet de lecture en encourageant les garçons à exprimer leurs réponses, sans regarder dans leur livre. Il a semblé associer cette partie du cercle de lecture à un exercice de mémorisation, car il leur a dit : « On va aller faire du par cœur ». Pour quelques questions du carnet de lecture, un seul garçon avait le temps de répondre à une question, car après avoir écouté la réponse de ce dernier, Jérôme enchainait avec une nouvelle question. Ce n'étaient donc pas tous les garçons qui exprimaient ce qu'ils avaient écrit à chaque question de leur carnet.

Une fois toutes les questions du carnet de lecture abordées, Jérôme a annoncé qu'ils étaient rendus à répondre aux questions du dé et a demandé qui voulait être le premier à le lancer. Un garçon l'a alors fait et Jérôme a lu la question qui s'y trouvait. Chaque question du dé n'était répondue que par celui qui le lançait. Les garçons n'étaient donc pas amenés à comparer leurs réponses ni à connaître l'avis des autres. Après avoir parlé des questions du dé et du carnet de lecture avec les garçons, tant au premier qu'au deuxième cercle, Jérôme a engagé une discussion au sujet des cercles de lecture et de la lecture en général. Lors du premier cercle, il a également parlé aux garçons de ce dont l'auteure s'était inspirée pour écrire le livre *Maitresse en détresse*. Comme personne n'avait remarqué cette explication dans les premières pages du livre, il leur a lu l'information, puis il leur a souligné l'importance de s'informer d'où vient un livre, particulièrement lorsque l'auteur le mentionne.

Au cours des deux cercles de lecture, Jérôme a surtout discuté à propos des questions du carnet de lecture, de celles du dé ou de sujets sur le thème de la lecture. Par exemple, il a questionné un garçon sur les types de livres qu'il aimait et il a discuté avec lui de la longueur des romans, plus particulièrement de ce qui faisait décrocher ce garçon lorsqu'il lisait ou de ce qui faisait qu'il avait hâte de finir un livre. Jérôme a également questionné les garçons sur leur appréciation des cercles de lecture au cours de l'année, et ce que ces derniers leur avaient apporté dans leur vie ou dans leur année scolaire. Il les a aussi interrogés par rapport à l'importance qu'ils accordaient au genre de l'animateur du

cercle de lecture. À ce sujet, il leur a mentionné que certains pensent parfois que les hommes sont plus sévères que les femmes, mais qu'à son avis, le principal était le respect des autres.

Au cours des deux cercles de lecture, Jérôme a écouté les garçons exprimer leurs idées en les commentant très peu, sans les compléter ou apporter d'éléments nouveaux pour comprendre l'histoire. Lors du premier cercle par exemple, un garçon a ouvert une discussion au sujet du fait que les livres sans images permettaient au lecteur de se les créer sans sa tête. Jérôme a laissé les garçons échanger sur le sujet, mais il ne s'est pas engagé dans la discussion. Il a plutôt, après quelques instants, posé une nouvelle question. Par ailleurs, Jérôme faisait certains liens entre les propos des garçons. Par exemple, lors du deuxième cercle de lecture, un garçon a mentionné ne pas avoir aimé le livre. Lorsque, plus tard pendant la rencontre, ce même garçon a dit qu'il recommanderait le livre à son frère, Jérôme lui a mentionné que cela le surprenait qu'il conseille un roman qu'il n'aimait pas.

Bien qu'il ait demandé aux garçons de préciser leurs réponses à quelques reprises, Jérôme n'approfondissait pas les sujets de discussion abordés et demandait rarement aux garçons de compléter ou de justifier leurs réponses. Par exemple, lorsqu'il a demandé aux garçons de mentionner s'ils avaient préféré ce livre à celui qu'ils avaient lu avant, il a écouté les réponses des garçons sans leur demander d'expliquer sur quoi se basaient leurs préférences.

#### ***4.1.4.5 Interventions favorisant la participation des élèves.***

La plupart du temps pendant les deux cercles de lecture, Jérôme posait les questions à tous les garçons, sans en interpeller un en particulier. Quelques fois, il lui arrivait tout de même de donner le droit de parole à un garçon, mais il le faisait rarement en le désignant par son prénom. Il le regardait plutôt en disant : « toi? » ou « vas-y ».

Comme le laissent entendre les Figures 8 et 9, Jérôme a plus souvent posé des questions en s'adressant à tous les garçons en même temps plutôt qu'à un garçon en particulier pendant les cercles de lecture. En effet, cet animateur masculin a moins souvent sollicité la participation des garçons en les désignant pour qu'ils s'expriment.

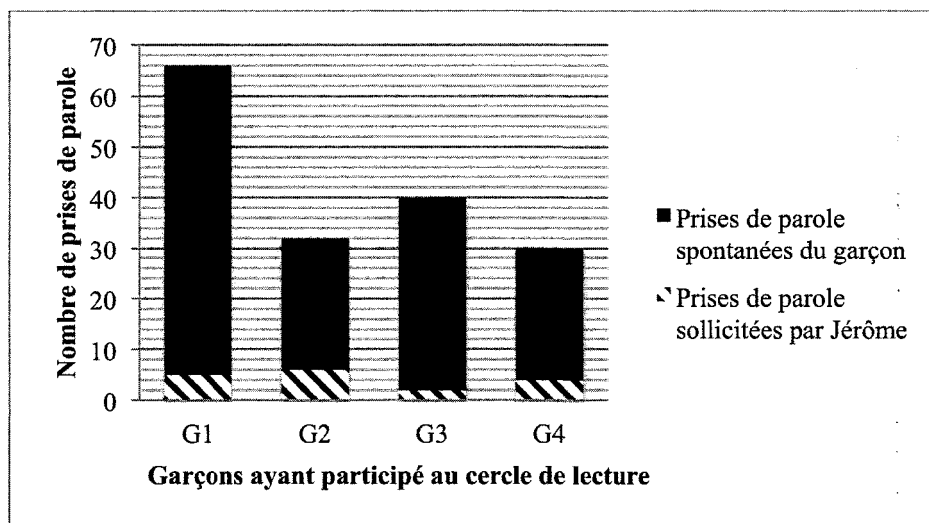


Figure 8. Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Jérôme lors de son premier cercle de lecture.

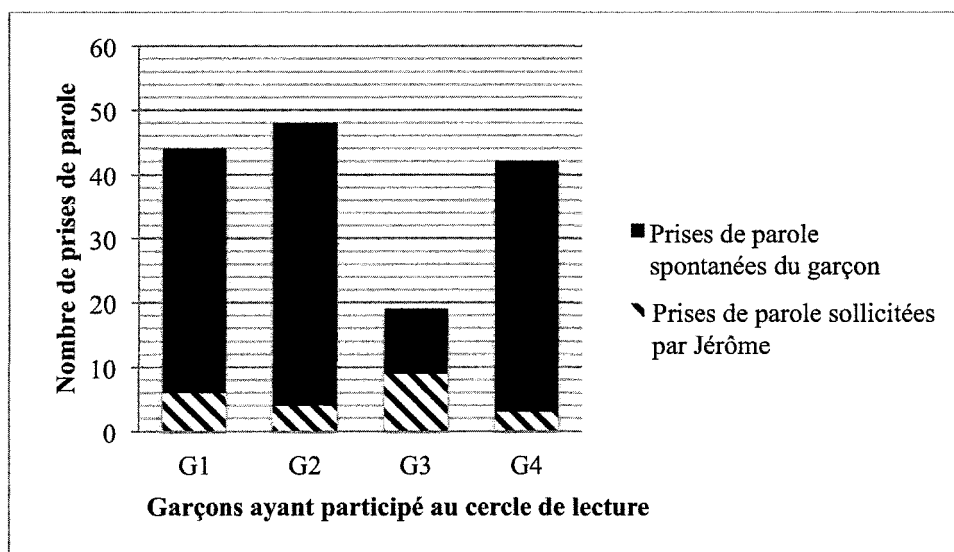


Figure 9. Fréquence des prises de parole spontanées et sollicitées par Jérôme lors de son deuxième cercle de lecture.

Pour résumer, le quatrième animateur masculin observait beaucoup les attitudes et les comportements des garçons. Bien qu'il ouvrait souvent la discussion sur des sujets en lien avec le thème de la lecture, il ne parlait pas aux garçons de ses expériences ou de ses habitudes de lecture. Il se positionnait plutôt en mode d'écoute, en enchainant les questions de sorte que certains n'avaient pas toujours la chance de s'exprimer sur tous les sujets abordés.

Les portraits des quatre animateurs masculins étant décrits, il importe à présent de mettre au jour les ressemblances et les différences entre les diverses interventions observées au cours des cercles de lecture.

#### **4.1.5 Interventions communes aux quatre animateurs masculins.**

Cette section du chapitre présente les interventions communes aux quatre animateurs masculins. Elle reprend la même structure que celle utilisée précédemment pour présenter les portraits des animateurs, c'est-à-dire qu'elle expose d'abord les points communs des interventions des animateurs masculins visant à servir de modèle, contribuant au climat d'écoute, orientant la discussion et favorisant la participation des garçons.

##### ***4.1.5.1 Interventions communes visant à servir de modèle.***

Une particularité qu'il importe de souligner est le fait que les quatre animateurs masculins aient laissé des indices, pendant leur animation, qui permettaient aux garçons de croire qu'ils avaient lu le livre dont il était question. En effet, à certains moments au cours des cercles de lecture, ils renchérisaient ou complétaient les idées des garçons en ajoutant des informations par rapport à l'histoire. Ils connaissaient le nom des personnages et le déroulement des événements de l'histoire. De plus, les quatre animateurs masculins ont partagé leur opinion par rapport à un élément de l'histoire à au moins un moment pendant les cercles de lecture.

#### ***4.1.5.2 Interventions communes contribuant au climat d'écoute.***

Les portraits des quatre animateurs masculins élaborés précédemment permettent de dégager des caractéristiques communes dans leurs interventions. Ces similarités s'observent d'abord dans certaines attitudes non verbales. Lors des cercles de lecture, les quatre animateurs adoptaient une posture généralement semblable : leurs bras étaient plus souvent décroisés et ils avaient tendance à se pencher vers les garçons. Lorsque ces derniers prenaient la parole, les animateurs gardaient un contact visuel avec eux jusqu'au moment où ils cessaient de s'exprimer. Le calme est une autre caractéristique qui ressort de l'attitude des animateurs masculins et il se manifeste par leur façon de parler lentement et par leur intonation de voix douce. La tolérance se perçoit également chez les animateurs masculins, notamment dans leur façon de laisser parfois les garçons discuter entre eux sur des sujets qui ne concernaient pas le cercle de lecture. Pour ramener leur attention vers le sujet de discussion principal, les animateurs intervenaient parfois en les interpellant à l'aide d'une nouvelle question. Lorsqu'ils intervenaient auprès de garçons ayant un comportement inadéquat, ils le faisaient délicatement sans perdre leur calme et les garçons avaient tendance à obéir.

De plus, les animateurs masculins ont manifesté leur compréhension ou leur écoute en donnant des rétroactions verbales aux réponses données par les garçons. Leurs commentaires étaient toutefois différents d'un animateur à l'autre, alors que Vincent et Jérôme avaient surtout tendance à répéter mot pour mot les propos des garçons ou à formuler de brefs commentaires comme « ok », « c'est bien », « c'est bon » ou « c'est ça », Damien et Fred complétaient les réponses des garçons et donnaient des rétroactions plus complètes.

#### ***4.1.5.3 Interventions communes orientant la discussion.***

Bien qu'ils dégageaient tous un certain calme, les animateurs masculins ne semblaient pas constamment en contrôle des discussions au sein des cercles de lecture qu'ils animaient. En fait, ils avaient parfois tendance à consulter leurs feuilles, à faire



des pauses ou à poser plusieurs questions différentes en même temps. Dans le cas de Damien, ce manque d'ordre entre les questions nuisait toutefois moins à la fluidité de la conversation, car il y avait peu de moments de silence. Chez les quatre animateurs toutefois, l'ouverture aux suggestions des garçons était observable, puisqu'ils acceptaient les idées de sujets à discuter ou de façons de fonctionner. Il est à noter qu'en dépit du fait que Vincent n'en était pas à sa première expérience de cercles de lecture, ses interventions n'étaient pas nécessairement plus élaborées que celles des trois autres animateurs masculins.

En ce qui a trait au recours à des outils pour susciter la discussion autour du livre lu, les quatre animateurs masculins ont utilisé le carnet de lecture et le dé de questions. Ainsi, les questions proposées dans ces deux outils ont été abordées dans les huit cercles de lecture. Via le carnet de lecture, les animateurs ont ainsi amené les garçons à discuter des personnages principaux, des mots nouveaux rencontrés au cours des lectures, des passages où il y avait des événements drôles, du niveau d'appréciation des livres ainsi que des endroits où ils s'installaient pour lire leur roman. Les garçons ont également été incités à nommer des informations factuelles par rapport aux livres lus, notamment le titre, le nom de l'auteur, la maison d'édition et le nom de l'illustrateur. Puis, grâce à l'utilisation du dé de questions, les garçons et les animateurs ont traité de ce qu'ils avaient le plus aimé dans l'histoire, du moment qui avait capté leur attention, de la morale, du moment où ils avaient deviné la fin de l'histoire, de ce qu'ils changeraient dans le récit ou des personnes à qui ils recommanderaient le livre. Les interventions communes des animateurs se résumaient à demander à un garçon de lancer le dé, de lire et de répondre à la question qui s'y trouvait. Une fois le sujet traité par la question discutée par un ou plusieurs garçons, les animateurs masculins demandaient à un autre de relancer le dé et de répéter les étapes pour une nouvelle question.

#### ***4.1.5.4 Interventions communes favorisant la participation des élèves.***

Les animateurs masculins ont également utilisé des interventions semblables pour favoriser la participation des garçons aux discussions des cercles de lecture. Dans les quatre cas, ils ont alterné leurs façons d'interpeller les garçons, en ce sens que parfois, ils demandaient à un garçon en particulier de répondre à une question tandis que d'autres fois, ils s'adressaient à tous les garçons en même temps, laissant chacun s'exprimer tour à tour.

#### **4.1.6 Différences entre les interventions des quatre animateurs masculins.**

En dépit de leurs particularités communes nommées précédemment, les interventions des animateurs masculins se distinguent sur divers aspects qu'il est intéressant de souligner. Pour ce faire, les différences entre les interventions visant à servir de modèle sont d'abord exposées. Puis, celles en lien avec les interventions contribuant au climat d'écoute, orientant la discussion et favorisant la participation des élèves sont présentées.

##### ***4.1.6.1 Différences entre les interventions visant à servir de modèle.***

Les interventions des animateurs masculins visant à servir de modèle consistent, d'une part, à exprimer leurs propres opinions par rapport au texte et, d'autre part, à partager leur vision de l'utilité de la lecture. Or, des différences sont observées chez les animateurs masculins quant à ce dernier type d'interventions. Alors que les quatre animateurs masculins ont partagé, parfois ou régulièrement, leur opinion par rapport au roman lu dans les cercles de lecture, seuls trois d'entre eux ont ouvert la discussion sur des sujets en lien avec le thème de la lecture. Il s'agit de Damien, Fred et Jérôme. Une analyse inductive générale des données a permis de former six rubriques à partir des thèmes (sous-rubriques) qu'ils ont abordés. Ainsi, les discussions engagées traitaient soit de préférences en lecture, soit de stratégies liées aux choix de lectures, des buts poursuivis lors de la lecture, d'habitudes de lecture des parents, de suggestions ou d'éléments à considérer lors de la lecture.

En ce qui a trait à la première rubrique, soit les préférences en lecture, les deux animateurs qui en ont parlé sont Damien et Fred, puisque tous deux ont questionné les garçons à propos des livres qu'ils aimaient. Fred les a également interrogés à propos de leur genre littéraire préféré. Damien a partagé son avis à propos des préférences en lecture des garçons, a donné son opinion par rapport à un genre littéraire ou à un livre et a évoqué certains écrits qu'il appréciait. Pour sa part, Fred a donné son avis par rapport aux préférences en lecture des garçons, en général, et il a partagé l'avis qu'il avait sur la lecture lorsqu'il était jeune. Enfin, tous deux ont parlé de leurs habitudes ou de leurs expériences en discutant des livres qu'ils aimaient actuellement et lorsqu'ils étaient jeunes.

La deuxième rubrique concerne la manière de choisir sa lecture. C'est principalement Jérôme qui a abordé les sujets faisant partie de cette rubrique. D'abord, il a questionné les garçons par rapport aux stratégies qu'ils privilégiaient pour choisir leurs lectures, à l'importance du titre d'un livre et à la possibilité de se référer à l'opinion d'autres lecteurs pour faire le choix d'un livre. Il a partagé son avis sur trois sujets, soit l'importance de la quatrième de couverture, du titre d'un livre et de l'opinion des autres pour faire un choix de livre. Fred, de son côté, a suggéré l'idée aux garçons de se référer aux livres d'une même série pour guider leur sélection.

La troisième rubrique, celle des buts poursuivis en lecture, comporte des sujets qui n'ont été abordés que par Damien. Celui-ci a questionné les garçons par rapport à ce qui les attirait dans la lecture, puis a partagé son avis à propos du plaisir ou du bonheur que peut procurer la lecture et du fait qu'on peut faire plusieurs apprentissages en lisant.

Les sujets faisant partie de la quatrième et de la cinquième rubriques, soit les suggestions de lecture et les habitudes de lecture d'autres adultes, ont été abordés par Damien et Fred. Tous deux ont questionné les garçons et partagé leur avis par rapport à des suggestions de genres littéraires ou de livres en particulier. Ils ont également donné

leur avis sur la lecture d'articles sur des médiums électroniques. De plus, Fred a questionné les garçons et partagé son opinion par rapport à des suggestions de sujets de lecture. Enfin, Damien et Fred ont questionné les garçons à savoir si leurs parents, et leurs pères plus particulièrement, lisaient à la maison.

La dernière rubrique contenant des sous-rubriques liées à la thématique de la lecture inclut différents éléments à considérer en lisant. C'est Damien qui a discuté d'un plus grand nombre de sujets par rapport à cette rubrique. Il a partagé son avis concernant l'importance de l'intérêt en lecture, le nombre de pages dans un livre, la différence entre un film et un livre et l'importance d'un environnement calme pour lire. Puis, il a effleuré le sujet du droit de lecteur de ne pas aimer un livre en interrogeant les garçons sur leur connaissance de ce principe. Fred, quant à lui, a partagé son avis sur l'importance de l'intérêt en lecture, tandis que Jérôme a mentionné que la lecture exigeait de la concentration.

Le Tableau 3 de la page suivante expose ces diverses rubriques et sous-rubriques, en indiquant lesquels, parmi les trois animateurs masculins qui ont ouvert le cercle de lecture à ce thème général de discussion (Damien=D, Fred=F et Jérôme=J), les ont abordés au cours de leur animation. Le tableau est construit en fonction du type d'intervention privilégiée par les animateurs masculins, de manière à indiquer s'ils ont abordé les différents sujets en questionnant les garçons, en partageant leur avis ou en parlant de leurs propres expériences et habitudes.

Tableau 3

*Sujets abordés sur le thème de la lecture par trois des quatre animateurs masculins*

Sujets abordés par les animateurs masculins		Questionne les garçons			Partage son avis			Parle de ses expériences et habitudes		
		D	F	J	D	F	J	D	F	J
Préférences en lecture	Livres préférés ou appréciés	○	○					○	○	
	Genres littéraires préférés	○								
	Opinion sur les goûts en lecture des garçons en général				○	○				
	Opinion sur un genre littéraire ou un livre				○					
	Lectures de jeunesse					○		○	○	
	Description de certains écrits (ex : revues Safarir et Readers' digest)				○			○		
Stratégies liées aux choix de lectures	Se référer à la 4 <sup>e</sup> de couverture						○			
	Se référer au titre du livre			○			○			
	Se référer à l'opinion d'autres lecteurs			○			○			
	Consulter les livres d'une même série					○				
Buts poursuivis	Lire pour le plaisir				○					
	Lire pour diverses intentions	○								
	Lire pour apprendre				○					
Suggestions de lectures	Énumération de genres littéraires ou de titres de livres	○	○		○	○				
	Lecture d'articles sur Internet ou sur Ipod	○			○	○				
	Énumération de sujets de lecture		○			○				
Habitudes d'autres adultes	Lecture des parents	○								
	Lecture des pères	○			○					
Éléments à considérer lors de la lecture	Importance de l'intérêt en lecture				○	○				
	Droit du lecteur de ne pas aimer un livre	○								
	Comparaison des livres avec les films				○					
	Nombre de pages dans un livre			○	○					
	Importance d'un environnement calme				○					
	Importance de la concentration						○			

Les trois animateurs masculins représentés dans le Tableau 3 ont questionné les garçons ou exprimé leur avis personnel par rapport à divers sujets. Par ailleurs, seuls deux d'entre eux ont parlé aux garçons de leurs expériences et de leurs habitudes de lecture. Il s'agit de Damien et Fred, qui ont parlé des livres qu'ils préféraient, actuellement ou lorsqu'ils étaient jeunes, par exemple. Jérôme, bien qu'il ait longuement discuté sur le thème de la lecture avec les garçons, s'est limité à questionner et à écouter les garçons, en ne partageant son avis personnel qu'à quelques reprises par rapport aux sujets abordés.

À la lumière des résultats représentés dans le Tableau 3, un constat se dégage par rapport au nombre de sujets abordés par les trois animateurs masculins. En effet, il semble que Damien soit celui ayant traité du plus grand nombre de sujets liés au thème général de la lecture. Alors que Fred a abordé neuf sujets et que Jérôme en a intégré cinq à la discussion, Damien a discuté de 18 sujets parmi ceux représentés dans le tableau. Il est à noter, de plus, que ce dernier se distingue également des trois autres animateurs du fait qu'il a partagé ses réponses aux questions discutées tout au long des deux cercles de lecture qu'il a animés. Une fois que tous les garçons avaient répondu à la question posée, celui-ci leur partageait sa façon de penser sur le même sujet, comme ce qu'il avait pensé de la fin de l'histoire par exemple. Les autres animateurs masculins ont plutôt adopté une attitude d'écoute, favorisant les tours de parole entre les garçons.

#### ***4.1.6.2 Différences entre les interventions contribuant au climat d'écoute.***

Des différences sont observables au plan de l'attitude des animateurs masculins. Contrairement à Vincent et à Jérôme, Damien et Fred étaient souriants et avaient souvent recours à l'humour pendant leurs cercles de lecture. Ils faisaient quelques blagues et riaient avec les garçons à certains moments. Damien a d'ailleurs montré la facette humoristique de son animation en introduisant une blague dès le début des cercles de lecture. Fred, quant à lui, a amorcé la discussion de façon différente des trois autres, car contrairement à eux, il a commencé rapidement le cercle de lecture sans se

présenter et sans demander aux garçons comment ils s'appelaient. De plus, lors du premier cercle qu'il a animé, il ne s'est assis qu'après six minutes, pour ensuite animer l'intégralité de son deuxième cercle en demeurant debout à l'extrémité de la table. De leur côté, les trois autres animateurs masculins sont restés assis tout au long des cercles de lecture et ont pris quelques instants pour que tous puissent se présenter.

#### ***4.1.6.3 Différences entre les interventions orientant les discussions.***

Malgré le fait que les animateurs masculins aient tous discuté des questions énoncées dans le carnet de lecture et sur le dé, les autres questions qu'ils ont posées provenaient de sources différentes. D'abord, Vincent en a inventées par rapport aux événements, aux péripéties et aux autres éléments de l'histoire. Cela a donné lieu à des discussions où les garçons et lui reconstituaient en quelque sorte ce qui s'était passé dans l'histoire. Il s'est également inspiré de questions de la liste de suggestions fournie par l'enseignante, l'amenant ainsi à parler de la situation finale et des événements tristes survenus dans l'histoire, ainsi que des émotions qu'ils avaient ressenties en la lisant. À l'opposé, Damien et Jérôme n'ont posé aucune question provenant de la liste de suggestions ou en lien avec des événements de l'histoire. Ils ont plutôt discuté de sujets plus généraux sur le thème de la lecture. Fred est celui dont les questions provenaient d'une plus grande diversité de sources. En effet, en plus de se référer au carnet de lecture et au dé, il a posé des questions en lien avec les éléments de l'histoire et d'autres provenant de la liste de suggestions, en plus de discuter de thématiques liées à la lecture en général.

#### ***4.1.6.4 Différences entre les interventions favorisant la participation des élèves.***

Tel que mentionné précédemment, les quatre animateurs ont sollicité la participation de tous les garçons au cours des cercles de lecture qu'ils ont animés. Or, l'un des animateurs a procédé différemment des autres au moment de la discussion soulevée par les questions du dé. En fait, plutôt que de faire lire la question du dé à un garçon et de demander à tous de s'exprimer sur le sujet, Jérôme ne laissait qu'un seul garçon répondre à la question, soit celui qui avait lancé le dé. Il encourageait ensuite un autre

garçon à relancer le dé, sans inviter chacun à partager son opinion sur ladite question ou sur la réponse donnée par le garçon.

#### **4.1.7 Synthèse des résultats relatifs au premier objectif de la recherche.**

Les portraits des quatre animateurs masculins ont été élaborés en présentant des informations relatives au contexte des cercles de lecture qu'ils ont animés, mais également par rapport aux interventions qu'ils ont effectuées pour servir de modèle, pour contribuer à un climat d'écoute, pour orienter les discussions et pour favoriser la participation de tous les élèves. En plus d'avoir soutenu l'élaboration de ces portraits, l'analyse des données a permis de dégager les interventions communes aux quatre animateurs. Ainsi, il a d'abord été constaté que, bien qu'à des degrés différents, ils partageaient tous leur opinion par rapport à divers éléments liés au roman lu ou au thème général de la lecture. Les quatre faisaient preuve d'ouverture en démontrant une écoute envers les propos des garçons et en donnant des rétroactions verbales à leurs commentaires. De plus, ils ont eu recours au carnet de lecture et au dé de questions pour favoriser la discussion et sont demeurés réceptifs aux quelques suggestions de garçons. L'analyse des données a également permis de dégager les interventions qui différaient chez les quatre animateurs masculins. Ainsi, des distinctions ont notamment été observées sur le plan de l'attitude des animateurs masculins, du type de questions sur lequel ils mettaient l'emphasis et de leur ouverture à d'autres sujets de discussion.

La partie suivante présente les résultats émergeant de l'analyse des données collectées lors des entretiens de groupe effectués auprès de garçons ayant participé aux cercles de lecture animés par les animateurs masculins.

#### **4.2 Présentation des résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche**

Le deuxième objectif de recherche visait à connaître le point de vue de garçons du primaire sur les interventions menées par les animateurs masculins lors des cercles de lecture. Pour atteindre cet objectif, quatre entretiens de groupe ont été tenus auprès de



certaines garçons y ayant participé. Les principaux éléments se dégageant des propos exprimés par les garçons lors de ces entretiens ont été identifiés lors de l'analyse. La présentation des résultats obtenus se structure en deux parties. D'abord, le point de vue des garçons par rapport aux interventions des animateurs masculins est exposé. Puis, leur point de vue sur d'autres caractéristiques des cercles de lecture, notamment leur constitution, le genre de l'animateur et les livres et les outils utilisés, est présenté. Une synthèse des résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche conclut finalement cette partie du chapitre.

#### **4.2.1 Point de vue des garçons sur les interventions des animateurs masculins.**

Lors des entretiens de groupe tenus pendant la collecte de données, les garçons y participant étaient interrogés par rapport à leur point de vue sur les interventions des animateurs masculins. L'analyse des données issues des verbatims de ces entretiens a d'abord permis d'identifier 23 sous-rubriques représentant le point de vue des garçons sur les interventions menées par les animateurs masculins. Un deuxième processus inductif de codification a ensuite mené à une réduction des données, de sorte que ces 23 sous-rubriques ont été regroupées en cinq rubriques finales. Celles-ci donnent une vue d'ensemble du point de vue exprimé par les garçons et permettent de présenter les données les plus importantes en regard de l'objectif de recherche visé. Le Tableau 4 de la page suivante présente chacune de ces rubriques finales à l'aide d'une description et d'un exemple de données qui y sont associées.

Le point de vue des garçons par rapport à ces cinq rubriques est présenté en quatre parties, qui correspondent aux quatre animateurs masculins. D'abord, leur opinion par rapport aux formulations utilisées, aux sujets abordés, aux commentaires, à la communication non verbale et à la gestion du cercle de lecture par le premier animateur masculin sera exposée. Puis, la même structure sera utilisée pour présenter leur point de vue sur les interventions des trois autres animateurs masculins.

Tableau 4

*Description des cinq rubriques relatives au point de vue de garçons sur les interventions  
des animateurs masculins*

<b>Rubrique</b>	<b>Description de la rubrique</b>	<b>Exemple de données</b>
Formu- lations utilisées	Concerne la compréhension, par les garçons, des divers propos de l'animateur masculin, donc ce qui est lié : - aux éléments syntaxiques et lexicaux; - aux éléments prosodiques de la communication (débit, volume, articulation, intonation);	<i>Extrait du 3<sup>e</sup> entretien :</i>  « Y prenait le temps d'expliquer la question pour qu'on comprenne bien ».
Sujets abordés	Concerne les sujets de discussion abordés pendant le cercle de lecture, qu'ils soient inspirés des outils de discussion ou amenés par l'animateur. Cela inclut : - le type de sujets abordés; - la variété et la quantité des sujets ou des questions; - le recours aux outils de discussion.	<i>Extrait du 2<sup>e</sup> entretien :</i>  « Moi j'ai aimé [...] y a commencé par nous demander si on lisait souvent ».
Commen- taires aux garçons	Concerne les rétroactions données par l'animateur aux idées, aux réponses ou aux commentaires partagés par les garçons. Ce sont tous les éléments en lien avec : - le partage de son avis ou de ses préférences; - les encouragements; - l'acceptation des idées des garçons; - les indices donnés pour trouver des réponses.	<i>Extrait du 3<sup>e</sup> entretien :</i>  « Quand il posait une question, on lui répondait pis il nous félicitait après ».
Communi- cation non verbale	Concerne les aspects de la communication qui ne sont pas en lien avec le langage à proprement parler ou aux mots: - l'attitude et le dynamisme; - la position à la table; - l'écoute des garçons.	<i>Extrait du 1<sup>er</sup> entretien :</i>  « Moi j'ai apprécié qu'il était de bonne humeur. Il était pas... il était souriant ».
Gestion du cercle de lecture	Concerne la préparation de l'animateur masculin et sa façon de diriger les activités au sein du cercle de lecture. Cela inclut : - sa façon d'accorder le droit de parole; - la structure et la préparation de son animation; - l'ordre de ses questions; - ses actions auprès de garçons agités; - le temps accordé aux garçons pour discuter; - sa connaissance du livre.	<i>Extrait du 4<sup>e</sup> entretien :</i>  « Comme le dé, il l'a passé deux fois pour que tout le monde ait le temps de pouvoir s'amuser ».

#### ***4.2.1.1 Point de vue des garçons sur les interventions de Vincent.***

Ce qui suit présente le point de vue des garçons par rapport aux cinq rubriques liées aux interventions du premier animateur masculin, Vincent. Les résultats sont issus du premier entretien de groupe, tenu auprès de cinq garçons. Trois d'entre eux avaient participé au premier cercle de lecture animé par Vincent, tandis que les deux autres avaient pris part au deuxième.

##### ***4.2.1.1.1 Formulations utilisées par Vincent.***

Les résultats émergeant de l'analyse des données issues du premier entretien de groupe présentent un point de vue des garçons plutôt favorable par rapport aux formulations utilisées par Vincent. En fait, lors de l'entretien, les garçons ont partagé des opinions positives quant à la clarté de ses propos. En fait, certains ont trouvé qu'il prenait le temps d'expliquer les questions, notamment en ajoutant des détails, des informations ou des précisions, de sorte qu'elles soient plus compréhensibles pour eux.

Lors de l'entretien, les garçons ont partagé des opinions positives quant aux éléments prosodiques de la communication de Vincent. Un garçon a mentionné, par exemple, avoir apprécié la façon d'intervenir de Vincent parce qu'il s'exprimait en parlant ni trop vite, ni trop fort. À son avis, le débit et le volume de sa voix étaient à un niveau approprié pour qu'il entende bien. D'ailleurs, le point de vue des garçons semblait faire l'unanimité en ce qui concerne le débit de voix utilisé par Vincent pour s'exprimer. Selon eux, celui-ci ne parlait pas trop vite. De plus, deux garçons ont mentionné avoir trouvé qu'il articulait bien lorsqu'il s'exprimait.

Le Tableau 5 présente quelques extraits des propos tenus par certains garçons, lors de l'entretien de groupe, qui illustrent leur point de vue par rapport à cet aspect des formulations utilisées par Vincent.

Tableau 5

*Point de vue des garçons sur les formulations utilisées par Vincent*

<b>Formulations utilisées</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Clarté des questions	« Y prenait le temps d'expliquer la question pour qu'on comprenne bien qu'est-ce qui dit là, pour qu'on réponde bien à la question qui, qui posait »  « Comme il dit comme euh... dis-nous ton bout préféré... pis il disait [...] : la page de l'histoire, un petit coin de l'histoire où vous avez aimé les phrases ».
Débit et volume de la voix	« Moi j'ai aimé ça, parce que y parlait pas trop vite »;  « Il nous exprimait ça, il parlait pas trop vite, il parlait pas fort [...] ben j'entendais, j'entendais parfaitement moi! »

#### *4.2.1.1.2 Sujets abordés par Vincent.*

Le point de vue des garçons sur les sujets abordés par Vincent au cours des cercles de lecture animés s'avère plus critique envers la variété et la quantité des questions posées. En fait, bien qu'un garçon ait mentionné avoir trouvé que les questions posées par Vincent et les réponses qu'elles suscitaient chez les garçons étaient intéressantes, et qu'un autre ait apprécié que les questions varient entre le carnet de lecture et le dé, la plupart des garçons ont trouvé que le nombre de questions était insuffisant. En fait, ils auraient aimé qu'il y ait plus de questions à répondre et qu'elles soient plus diversifiées, de façon à ce que d'un cercle de lecture à l'autre, les questions à répondre ne soient pas toujours les mêmes. Il importe de considérer, toutefois, que cet élément ne dépendait pas uniquement de Vincent, puisque les questions du carnet de lecture et du dé avaient été choisies par les enseignantes. Par ailleurs, deux garçons ont d'ailleurs mentionné que le rôle de questionner revenait à Vincent et qu'à leur avis, il aurait pu créer ses propres questions, notamment en prenant quelques idées en note pendant sa lecture des romans.

Le Tableau 6, ci-après, présente quelques extraits de l'entretien illustrant le point de vue de certains garçons par rapport aux sujets abordés par Vincent pendant les cercles de lecture.

Tableau 6

*Point de vue des garçons sur les sujets abordés par Vincent*

Sujets abordés	Extraits de l'entretien de groupe
Type de sujets abordés	« Les questions étaient intéressantes pis euh... les réponses des autres aussi ».
Quantité et variété des questions posées	« Parce qu'il avait posé des questions, mais moi je trouve qu'il en avait pas beaucoup »; « Pis plus de questions, [...] plus de choix. Mais c'est... plus de questions pour que la prochaine fois on pogne pas toujours les mêmes questions sur le dé. Fec on a plus de questions, plus de choix ».

*4.2.1.1.3 Commentaires émis par Vincent aux garçons.*

Peu d'éléments ont été mentionnés par les garçons par rapport à leur point de vue en lien avec les commentaires émis par Vincent. Un garçon a avoué avoir apprécié qu'il partage quelques-unes de ses réponses aux questions abordées, qui étaient d'ailleurs intéressantes à son avis. Aussi, le fait que Vincent donne des rétroactions aux garçons lorsqu'ils partageaient leurs réponses semble avoir été apprécié par les garçons. Un garçon a mentionné avoir remarqué que plutôt que d'attendre que les garçons prennent la parole, il les encourageait à le faire.

Le Tableau 7 présente quelques extraits des propos de certains garçons lors de l'entretien de groupe qui illustrent ces différents points de vue.

Tableau 7

*Point de vue des garçons sur les commentaires de Vincent*

<b>Commentaires</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe :</b>
Partage d'avis	« Ben lui aussi y heu, y'a dit quelques-unes de ses réponses. Y étaient intéressantes là ».
Encouragements	« Il restait pas planté : "ouais c'est à toi"... Il était vraiment : "Ah ok! Bonne réponse!" [...] il nous encourageait... ».

*4.2.1.1.4 Communication non verbale de Vincent.*

Les garçons ont partagé différents avis relativement à la communication non verbale de Vincent. L'un d'eux a d'abord exprimé qu'il était toujours motivé et qu'il écoutait les questions des garçons, ce qui a capté son attention pendant le cercle de lecture. Un autre a partagé un avis semblable concernant l'écoute de Vincent, car il disait apprécier particulièrement le fait qu'il n'était pas lunatique et qu'il regardait constamment les garçons lorsqu'ils parlaient. Comme l'ont mentionné la plupart des garçons, il était agréable que Vincent soit de bonne humeur, souriant et joyeux, plutôt que d'avoir un air maussade. Quelques garçons ont également dit avoir eu l'impression que cela faisait plaisir à Vincent d'aller à l'école pour animer un cercle de lecture, qu'il avait l'air motivé à discuter des livres et qu'il ne semblait pas trouver cette activité littéraire ennuyante. De plus, certains ont aimé qu'il soit expressif, cette caractéristique se manifestant entre autres dans sa gestuelle. Un garçon a toutefois précisé que bien que son visage était joyeux, la voix de Vincent semblait un peu plus « fâchée » et qu'il aurait souhaité qu'elle soit davantage dynamique. Enfin, un garçon a mentionné que la position assise de Vincent était un bon exemple, puisqu'il avait le dos droit.

Le Tableau 8 présente quelques extraits de l'entretien de groupe mettant en lumière certains points de vue des garçons sur divers aspects de la communication non verbale de Vincent.

Tableau 8

*Point de vue des garçons sur la communication non verbale de Vincent*

<b>Communication non verbale</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Attitude	« Parce que y était toujours motivé »;  « Moi j'ai apprécié qu'il était de bonne humeur. Il était pas... il était souriant »;  « Moi euh... il était joyeux [...] ».
Écoute des garçons	« Il était pas comme dans la lune [...] il nous regardait tout le temps [...] j'aime pas ça quand on me parle on me regarde pas ».

#### *4.2.1.1.5 Gestion du cercle de lecture par Vincent.*

Certains aspects de la gestion du cercle de lecture ont été appréciés des garçons, tandis que d'autres éléments leur ont moins plu.

D'abord, parmi les éléments qui leur ont plu dans les interventions de Vincent, l'un des garçons a nommé le fait qu'il était juste envers tous les participants au cercle de lecture, puisqu'il s'assurait que le droit de parole soit réparti le plus équitablement possible. Il posait des questions à ceux qui ne parlaient pas assez, de façon à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes personnes qui répondent aux questions. Également, le même garçon a dit avoir trouvé qu'il semblait bien préparé, puisqu'il n'y avait pas eu de moments de silence pendant la rencontre. Un autre garçon a mentionné avoir apprécié le fait que chaque question du dé était répondue par tous les garçons, car cela lui permettait de connaître l'opinion des autres sur chaque sujet abordé. De plus, Vincent donnait l'impression d'avoir lu le roman, puisqu'il connaissait les réponses à chacune des questions abordées pendant le cercle de lecture.

Par ailleurs, comme mentionné précédemment, certains garçons auraient apprécié une meilleure préparation de l'animateur masculin, c'est-à-dire qu'ils auraient aimé qu'il prépare des questions différentes de celles habituellement posées par les parents

animateurs lors des cercles de lecture, notamment grâce au carnet de lecture et au dé. De plus, même si l'un des garçons a mentionné à plusieurs reprises avoir trouvé que Vincent prenait son temps pour poser et expliquer chaque question, un autre a eu l'impression ne pas avoir eu suffisamment d'espace pour discuter au sein du cercle de lecture, car ils passaient souvent rapidement d'une question à l'autre. Il aurait aimé avoir plus de temps pour comparer ses réponses avec celles des autres, pour réfléchir à ce qui était discuté, pour comprendre et donner son avis.

Le Tableau 9 expose quelques extraits des propos tenus par certains garçons lors de l'entretien de groupe et qui illustrent leur point de vue sur la gestion des cercles de lecture animés par Vincent.

Tableau 9

*Point de vue des garçons sur la gestion du cercle de lecture par Vincent*

<b>Gestion du cercle de lecture</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Façon d'accorder le droit de parole	« Il était juste. Il posait une question à quelqu'un. Mais si admettons que y a quelqu'un qui répondait full, il faisait d'autres questions à d'autres qui parlaient pas assez ».
Préparation de l'animation	« Pis son activité était bien préparée, parce qu'on n'est pas restés à bouger : "euh, qu'est-ce qu'on fait maintenant?" Il a tout préparé pour que tout le temps passe ».
Temps accordé pour discuter	« On n'avait pas beaucoup de temps pour faire tout ce qu'on voulait faire, toutes nos idées ou toutes nos comparaisons avec les autres idées. À cause que quand on posait une question, on lui disait, mais on n'avait pas le temps de se comparer, féc on passait toujours à une autre question ».

De façon générale, les garçons ont partagé un point de vue plutôt positif sur les interventions de Vincent. Ils ont mentionné avoir considéré son débit et son volume de voix appropriés et avoir apprécié qu'il prenne le temps d'expliquer clairement chacune des questions qu'il leur posait. De plus, ils ont aimé sa bonne humeur, son enthousiasme



et sa façon de privilégier une participation équitable des garçons. Par ailleurs, quelques garçons auraient souhaité que les sujets abordés soient plus diversifiés et en plus grande quantité. Ils auraient trouvé intéressant, par exemple, que Vincent prenne en note des questions pendant sa lecture des romans, puis qu'il s'en inspire pour interroger les garçons lors des cercles de lecture.

#### ***4.2.1.2 Point de vue des garçons sur les interventions de Damien.***

La section qui suit expose le point de vue des garçons par rapport aux interventions du deuxième animateur masculin, Damien. Les résultats sont issus du deuxième entretien de groupe, tenu auprès de cinq garçons. Trois d'entre eux avaient participé au premier cercle de lecture animé par Damien, tandis que les deux autres avaient pris part au deuxième.

##### ***4.2.1.2.1 Formulations utilisées par Damien.***

Parmi les différents points de vue communiqués par les garçons par rapport aux interventions du deuxième animateur masculin, peu concernaient les formulations utilisées par ce dernier. Les quelques informations soulevées traitaient de la clarté des questions posées. En effet, certains garçons ont souligné leur appréciation du fait que les questions de Damien étaient claires.

Parmi les différents points de vue communiqués par les garçons sur les formulations utilisées par Damien, peu concernaient son usage des éléments prosodiques de la communication. Les quelques informations soulevées traitaient du volume de sa voix, certains garçons ayant souligné leur appréciation du fait qu'il parlait suffisamment fort pour que tous entendent bien chacune des questions.

Le Tableau 10 présente quelques extraits des propos tenus par certains garçons lors de l'entretien de groupe, qui illustrent leur point de vue par rapport à ces aspects des formulations utilisées par Damien.

Tableau 10

*Point de vue des garçons sur les formulations utilisées par Damien*

<b>Formulations utilisées</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Clarté des questions	« Moi j'ai apprécié que les questions étaient claires ».
Volume de la voix	« Ben moi... les questions... quand il les demandait, il les disait fort pour qu'on les entende... fec moi j'en n'ai pas manqué ».

#### *4.2.1.2.2 Sujets abordés par Damien.*

En ce qui a trait aux sujets abordés pendant les cercles de lecture, les points de vue sont partagés sur certains éléments. Par exemple, alors qu'un garçon aurait souhaité que Damien les questionne davantage pendant le cercle de lecture, les autres ont mentionné, au contraire, avoir apprécié qu'il pose toutes les questions du dé ou du carnet de lecture sans en oublier. Un garçon a d'ailleurs rappelé aux autres que Damien vérifiait parfois s'il restait des questions qui n'avaient pas été répondues ou qu'il avait oubliées. De plus, même si un garçon a remarqué qu'il avait oublié de demander la morale de l'histoire lors d'un cercle de lecture, il a jugé que cela était assez complet à son gout.

Les garçons ont également mentionné avoir apprécié certaines questions posées par Damien qui étaient en lien avec le thème général de la lecture. Il leur a demandé s'ils lisaient souvent et quel genre de livre ils aimaient, par exemple. D'ailleurs, selon un garçon, avoir discuté des genres littéraires appréciés par chacun pendant le cercle de lecture lui a donné le gout de commencer à lire la bande dessinée qu'il avait reçue à sa fête quelques jours auparavant. Un autre garçon a affirmé que le fait d'ouvrir la discussion sur d'autres styles de livres moins connus suscitait son intérêt pour d'autres types de lecture.

Le Tableau 11 expose quelques extraits des propos de certains garçons lors de l'entretien de groupe qui illustrent leur point de vue sur certains sujets abordés par Damien.

Tableau 11

*Point de vue des garçons sur les sujets abordés par Damien*

Sujets abordés	Extraits de l'entretien de groupe
Type de sujets abordés	<p>« Moi j'ai aimé... y a commencé avec des petites questions, il nous a demandé l'illustrateur pis toute. Après ça, y'a commencé par nous demander si on lisait souvent [...] parce que d'habitude à chaque parent qu'on a, ils ne nous demandent pas : est-ce que tes parents lisent souvent? Quel genre de livre tu aimes? »;</p> <p>« J'ai aimé ça là, parce qu'il nous a posé des questions dans le genre de quel livre qu'on aime lire, quel genre pis [...] c'était le fun ».</p>
Nombre de questions posées	<p>« Pis ce que j'avais aussi aimé c'est qu'il vérifiait qu'on n'avait pas oublié d'info, comme sur le cube »;</p> <p>« Moi je trouve qu'il en a posé plein des questions »;</p> <p>« Ben y en a pas posé beaucoup beaucoup. On a fait les questions du dé, pis posé des questions quel genre de livre qu'on aimait. J'aurais voulu qu'il en pose plus ».</p>

#### 4.2.1.2.3 Commentaires émis par Damien aux garçons.

Les garçons ont tous semblé d'avis qu'il était agréable que Damien ait partagé son avis à plusieurs reprises pendant les cercles de lecture. Un garçon a affirmé, avoir aimé que Damien leur fasse connaître ses préférences de lecture puisqu'à son avis, lui aussi avait le droit de partager ses goûts, étant donné qu'ils étaient dans un contexte de cercle de lecture. Un autre a particulièrement apprécié qu'il leur explique pourquoi il préférait connaître une histoire en lisant un livre plutôt qu'en écoutant un film, puis qu'il leur partage une anecdote à propos de son travail. Un garçon a également mentionné avoir trouvé intéressant que Damien introduise le cercle de lecture avec le commentaire suivant : « bienvenue au cercle de lecture entre gars ».

Le Tableau 12 ci-dessous présente quelques extraits des propos de certains garçons lors de l'entretien de groupe qui confirment leur point de vue par rapport au fait que Damien partageait son avis et ses expériences de lecture.

Tableau 12

*Point de vue des garçons sur les commentaires de Damien*

<b>Commentaires</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Partage d'avis	<p>« Il disait les livres qu'il aimait lui aussi, qu'est-ce qu'il lisait [...] on était dans un cercle de lecture pis on disait quels livres qu'on aimait, il pouvait lui aussi dire ce qu'il aimait »;</p> <p>« Moi ce que j'ai trouvé le fun, c'est qu'il nous parlait pis il nous disait : moi quand je lis des livres, moi j'aime mieux ça lire des livres qu'écouter un film parce que tu peux... c'est toi qui imagines le personnage dans ta tête ».</p>

*4.2.1.2.4 Communication non verbale de Damien.*

Les garçons ont partagé un point de vue plutôt positif sur divers aspects de la communication non verbale de Damien. Ceux-ci semblaient apprécier son attitude au sein du cercle de lecture, soit le fait qu'il se mêlait à eux et qu'il était «dans l'ambiance». Un garçon a même dit avoir eu l'impression qu'il voulait être comme eux et faire partie du groupe. Certains ont également trouvé qu'il était calme, qu'il parlait peu et qu'il n'était pas gêné de poser les questions. Trois garçons ont souligné le fait qu'il riait avec eux, notamment lorsqu'ils nommaient les moments qu'ils avaient aimés dans l'histoire ou lorsqu'ils faisaient des blagues.

Le Tableau 13 présente quelques extraits des propos de certains garçons lors de l'entretien de groupe qui illustrent leur point de vue sur ces aspects de la communication non verbale de Damien.

Tableau 13

*Point de vue des garçons sur la communication non verbale de Damien*

<b>Communication non verbale</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
	« Il était plus tranquille un peu [...] et il parlait pas très très beaucoup »;
Attitude	« J'ai trouvé que y'était dans l'ambiance, c'était le fun, y était calme [...] et il avait l'air à se sentir confortable »;
	« Il était calme, mais quand on disait des choses drôles, il riait avec nous, tsé il était comme nous »;
	« On dirait qu'il voulait être comme nous autres! [...] Il voulait dire avec nous autres, il voulait embarquer dans ce qu'on dit. C'était le fun! [...] J'étais sûr qu'il était de notre âge! ».

#### *4.2.1.2.5 Gestion du cercle de lecture par Damien.*

D'emblée, le premier garçon ayant communiqué son point de vue par rapport au cercle de lecture a affirmé qu'il avait apprécié que l'animateur masculin ait lu le livre. À son avis, cela lui permettait d'aider les garçons à trouver des réponses lorsqu'ils éprouvaient certaines difficultés. Un autre a aussi affirmé avoir apprécié le fait que cela paraissait qu'il avait lu le livre.

Selon quelques garçons, les interventions de Damien leur ont permis de discuter suffisamment pendant le cercle de lecture, car celui-ci procédait en donnant le droit de parole aux garçons de façon à ce que chacun s'exprime à tour de rôle. Un garçon a toutefois rapporté ne pas s'être suffisamment exprimé. En outre, un garçon a expliqué que la présence de quelques moments de silence au cours de la rencontre lui avait déplu.

Un autre point de vue partagé par quelques garçons concernait la façon dont Damien gérait les comportements inadéquats de certains. En fait, un garçon a indiqué à quelques reprises qu'il aurait apprécié que Damien intervienne davantage auprès d'un garçon en particulier puisqu'il participait peu au cercle de lecture. Selon lui, sa discipline ne

fonctionnait pas et il aurait été souhaitable qu'il lui demande de cesser de lire son livre, voire qu'il lui retire poliment son roman s'il continuait son comportement indésirable. Bien que certains garçons partageaient cette opinion et que d'autres n'étaient pas du même avis, tous ont été d'accord pour dire que les cercles de lecture servaient à parler de lecture uniquement et qu'il n'y avait pas lieu de discuter d'autres sujets dans ces rencontres.

Le Tableau 14 expose quelques extraits des propos de certains garçons lors de l'entretien de groupe qui illustrent leur point de vue sur la gestion des cercles de lecture animés par Damien.

Tableau 14

*Point de vue des garçons sur la gestion du cercle de lecture par Damien*

<b>Gestion du cercle de lecture</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Façon d'accorder le droit de parole	« Il nous faisait chacun notre tour...il fallait lui dire... ben quand on avait fini de parler, ça passait à l'autre ».
Préparation de l'animation	« Pis ce que j'ai aimé aussi, c'est que y avait lu le livre [...] comme ça des fois quand on sait pas vraiment... quand on a de la misère à trouver l'affaire, il peut nous aider, parce qu'il l'avait lu ».
Actions auprès de garçons dérangeants	« Sauf qu'il n'a pas réagi avec [...] comme je voulais [...] [il aurait pu] peut-être lui dire : "Arrête de lire". Pis s'il avait continué, il aurait pu lui dire... il aurait pu prendre son livre en lui demandant poliment »;  « C'est juste la discipline, que je trouve qui a pas vraiment marché ».
Temps accordé pour discuter	« Moi j'ai trouvé qu'on a pas parlé assez [...] parce que des fois on parlait pas beaucoup... pis humm... des fois là, on parlait pas beaucoup ».

En quelques mots, les garçons ont apprécié plusieurs éléments par rapport aux interventions de Damien. Ils ont, entre autres, évoqué la clarté des questions posées et le fait qu'il ait vu l'ensemble des questions provenant du dé ou du carnet de lecture. De plus, certains ont mentionné avoir trouvé agréable qu'il pose des questions qui n'étaient

pas en lien avec le livre lu mais qui traitaient tout de même de la lecture. Il semble d'ailleurs que cela ait eu une influence positive sur le gout de lire de quelques-uns. Les garçons ont aussi apprécié l'attitude de Damien au sein du groupe et le fait qu'il leur partage souvent son avis sur les questions ou sur ses goûts en lecture. Néanmoins, un garçon a été déçu par rapport à un aspect des interventions de Damien, soit le fait qu'il soit peu intervenu auprès d'un garçon dont le comportement était, selon lui, inapproprié.

#### ***4.2.1.3 Point de vue des garçons sur les interventions de Fred.***

La section qui suit expose le point de vue des garçons par rapport aux interventions du troisième animateur masculin, Fred. Les résultats sont issus du troisième entretien de groupe, tenu auprès de quatre garçons. Deux d'entre eux avaient participé au premier cercle de lecture animé par Fred, tandis que les deux autres avaient pris part au deuxième.

##### ***4.2.1.3.1 Formulations utilisées par Fred.***

Le point de vue des garçons par rapport aux formulations utilisées par le troisième animateur masculin, Fred, était plutôt favorable, car ceux-ci ont partagé des opinions positives au plan de la clarté de ses propos.

Certains garçons ont fait mention de la clarté des propos de Fred : selon eux, ses idées étaient claires. Comme l'a également mentionné un garçon, il veillait à réexpliquer la question à tous les garçons si elle était incomprise, en y ajoutant des détails ou en utilisant de nouveaux mots. Selon lui, Fred prenait d'ailleurs le temps d'expliquer chacune des questions qu'il posait.

Certains ont aussi exprimé avoir trouvé qu'il articulait bien et qu'il avait un débit de voix approprié, car il ne parlait pas trop vite. Un garçon l'a même comparé à une maman qui avait animé un cercle de lecture auquel il avait participé précédemment et qui, à son avis, parlait beaucoup trop vite. Selon lui, Fred s'exprimait avec un débit adéquat.

Les extraits de l'entretien de groupe tenu auprès des garçons présentés dans le Tableau 15 font voir quelques-uns des points de vue exprimés à ce sujet.

Tableau 15

*Point de vue des garçons sur les formulations utilisées par Fred*

<b>Formulations utilisées</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Clarté des questions	« Lui, y'était clair dans ses affaires pis quand on comprenait pas, il réexpliquait pis il donnait des détails pour qu'on comprenne »;  « Il posait des questions, il expliquait, il réexpliquait comme il faut. Il prenait le temps pour chaque question, pis j'ai aimé ça ».
Débit de la voix	« La façon qu'il parle... parce qu'une mère un 'm'ment'né' que j'ai eue, elle parlait vite vite vite pis je comprenais quasiment rien [...] Lui parlait comme du monde ».

*4.2.1.3.2 Sujets abordés par Fred.*

En ce qui a trait au point de vue des garçons par rapport aux sujets abordés au cours des cercles de lecture animés par Fred, celui-ci est positif sur certains aspects et plus négatif sur d'autres.

D'abord, un garçon a dit avoir apprécié que Fred leur demande de nommer leur personnage préféré. Un autre a aimé qu'il les questionne par rapport au type de livres qu'ils aimaient et qu'il leur permette de connaître les préférences en lecture des autres garçons. Ce même garçon a ajouté qu'il avait apprécié le fait qu'il pose presque toutes les questions des outils de discussion pendant le cercle de lecture et qu'il considérait que celles qu'il avait posées l'avaient encouragé à lire.

Par ailleurs, les garçons ont tous avoué avoir été déçus qu'il omette de poser quelques questions provenant des outils de discussion pendant le cercle de lecture. Par exemple, ils auraient souhaité savoir si les autres garçons avaient apprécié ou non la lecture du roman. Pour l'un d'eux, le fait de connaître le niveau d'appréciation des autres et d'en



discuter peut parfois les amener à changer leur opinion. Du point de vue d'un garçon, Fred pourrait avoir oublié cette question sans le vouloir, mais il pourrait également l'avoir omise consciemment parce qu'il n'était pas intéressé à connaître leur niveau d'appréciation. Quoi qu'il en soit, cet élève affirme préférer lorsque toutes les questions provenant des outils de discussion leur sont posées.

Le Tableau 16 présente quelques extraits des propos de certains garçons lors de l'entretien de groupe qui illustrent leur point de vue par rapport aux sujets abordés pendant les cercles de lecture de Fred.

Tableau 16

*Point de vue des garçons sur les sujets abordés par Fred*

Sujets abordés	Extraits de l'entretien de groupe
Type de sujets abordés	<p>« Il nous avait demandé c'était quoi le livre qu'on aimait [...] on pouvait dire quelle sorte de livres qu'on aimait, pis on pouvait savoir les livres des autres aussi »;</p> <p>« La seule affaire que j'ai pas aimé, c'est que y a passé le niveau d'appréciation [...] parce que j'aime ça avoir le niveau d'appréciation des autres, parce que des fois... peut-être qu'ils ont pas aimé ça là, pis un autre a aimé ça, un autre moyen... moi j'aime ça entendre ça ».</p>

#### 4.2.1.3.3 Commentaires émis par Fred aux garçons.

Les garçons ont partagé un point de vue généralement positif sur les commentaires émis par Fred lors des cercles de lecture. Par exemple, l'un d'eux a fait mention de sa façon de féliciter les garçons lorsqu'ils exprimaient une réponse. Un autre a parlé du fait qu'il leur donnait parfois des indices pour les aider à trouver des réponses à des questions ou à se rappeler certains éléments de l'histoire. Puis, un garçon a affirmé avoir apprécié que Fred partage son opinion à quelques reprises. Cela lui plaisait de connaître l'avis d'un adulte sur les sujets abordés, puisqu'il est habitué à ce que ce ne soit que les

garçons qui répondent aux différentes questions. D'ailleurs, il aurait souhaité que Fred leur parle davantage de ce qu'il aime lire.

Le Tableau 17 expose quelques extraits des propos de certains garçons lors de l'entretien de groupe qui illustrent leur point de vue par rapport aux commentaires que Fred a émis aux garçons au cours de ses deux cercles de lecture.

Tableau 17

*Point de vue des garçons sur les commentaires de Fred*

<b>Commentaires</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Encouragements	« Moi euh, qu'est-ce que j'ai aimé c'est que quand on posait une question, ben quand euh... quand il posait une question, on lui répondait pis il nous félicitait après [...] il disait : ouais, c'est bon ça! ».
Partage d'avis	« J'ai aimé ça qu'il ait posé les questions parce qu'il nous prenait, il nous faisait tous répondre, pis après il disait son opinion [...] y a des parents qui donnent pas leur opinion, pis c'est le fun quand ils donnent leur opinion [...] Parce qu'on est tout le temps en élève, mais moi je voulais savoir qu'est-ce que les parents répondraient à cette question-là. Parce que c'est tout le temps [...] c'est toujours genre des élèves qui répondent aux questions. Fec c'était le fun ».

*4.2.1.3.4 Communication non verbale de Fred.*

Alors qu'un garçon était d'avis que Fred était assez expressif, deux autres auraient aimé qu'il le soit davantage. L'un d'eux a précisé qu'il aurait souhaité qu'il soit plus dynamique, car à son avis, cela aurait pu lui donner davantage le gout de lire.

Du reste, les avis concernant la communication non verbale de Fred sont favorables. Les garçons ont dit avoir apprécié qu'il soit calme et qu'il ne se presse pas. L'un d'eux a également dit que l'enthousiasme de Fred donnait « l'impression qu'il avait le cœur à animer » le cercle de lecture. De plus, le fait qu'il regardait les garçons en posant les

questions a été mentionné par un garçon parmi les éléments qu'il appréciait de ses interventions. Enfin, les garçons ont discuté du fait que Fred avait animé en demeurant debout à l'extrémité de la table. Alors que certains n'avaient pas remarqué ce détail, d'autres ont dit que cela ne les avait pas dérangés. Deux garçons ont d'ailleurs mentionné avoir trouvé cela agréable, l'un d'eux spécifiant que cela lui permettait de mieux le voir.

Les quelques extraits des propos tenus par certains garçons lors de l'entretien de groupe exposés dans le Tableau 18 illustrent leur point de vue par rapport à divers aspects de la communication non verbale de Fred.

Tableau 18

*Point de vue des garçons sur la communication non verbale de Fred*

<b>Communication non verbale</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Attitude et dynamisme	« Y en a qui ont dit qu'ils aimaient ça quand il était calme, mais moi j'aime pas ça quand c'est calme, à cause que c'est des cercles de lecture. Comme [enseignante], elle est... expressive. Quand il y a des boums, elle fait pas : 'boum', elle fait des gros 'BOUM' avec des gestes. Lui il était calme, pis moi j'aime ça bouger »;  « C'est yink que M. Fred était pas assez... comme je disais... expressif, pour que ça me donne le gout de lire ».
Écoute des garçons	« Moi j'ai trouvé que... quand il disait ses questions, là... il le disait dans le blanc [des yeux] ».
Position à la table	« C'est pas ben ben important d'être debout »;  « Ben moi j'ai un peu aimé ça... on le voyait un peu plus ».

#### 4.2.1.3.5 Gestion du cercle de lecture par Fred.

Finalement, en ce qui a trait à la gestion du cercle de lecture, les garçons ont émis leur point de vue par rapport à divers aspects.

Certains se sont exprimés, entre autres, sur sa façon de donner le droit de parole aux garçons. L'un d'eux a mentionné que sa façon d'attribuer la parole à tour de rôle a

permis à tout le monde de s'exprimer. Par ailleurs, un garçon a fait remarquer qu'il arrivait parfois qu'il passe des tours de parole, que le dé soit relancé avant que tous aient pu répondre à la question. Un garçon a également exprimé qu'il aurait souhaité avoir plus de « contrôle » afin que ce ne soit pas que lui qui ait le rôle de donner le droit de parole. À cet effet, un garçon a exprimé son désaccord. Selon lui, il appréciait cette gestion des tours de parole, surtout que Fred profitait de certains moments pour partager son opinion personnelle. Un autre a avoué qu'il avait aimé que parfois, seule la personne qui lançait le dé réponde à la question.

Un garçon a également mentionné ne pas avoir apprécié l'ordre des questions posées par Fred, préférant la séquence à laquelle il était habitué. À son avis, cette différence nuisait à sa compréhension. Enfin, un garçon a mentionné avoir remarqué que Fred avait lu le livre, puisqu'il savait ce qui se passait dans l'histoire.

Le Tableau 19 expose quelques extraits des propos de certains garçons lors de l'entretien de groupe qui illustrent leur point de vue sur la gestion des cercles de lecture animés par Fred.

Tableau 19

*Point de vue des garçons sur la gestion du cercle de lecture par Fred*

<b>Gestion du cercle de lecture</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Façon d'accorder le droit de parole	<p>« Il [donnait] le droit de parole à tout le monde »;</p> <p>« La dernière fois quand on lançait le dé, y a une personne qui le disait et après c'était chacun son tour. Mais avec lui, lui il le faisait juste dire à une personne, lui qui lançait le dé [...] J'ai aimé ça »;</p> <p>« C'est monsieur [Fred] qui posait les mêmes questions à eux autres. À place que c'est lui qui donne son opinion en premier, chacun son tour [...] on aurait aimé plus gérer aussi nos affaires ».</p>

---

Ordre des questions	« C'est que des fois il passait des choses... ou bien quelqu'un brassait le dé et il faisait rebrasser... des fois il passait des tours, il passait des affaires »;
	« J'aurais aimé mieux qu'il commence par [le carnet de lecture], pis après le dé, parce que y'a commencé par le dé pis y a pas faite les questions en ordre [...] J'aime mieux qu'il les dise en ordre pour que je comprenne mieux ».

---

En somme, le débit de la voix de Fred a été un élément apprécié de ses interventions, en plus de sa façon de réexpliquer des questions en ajoutant des détails ou des nouveaux mots. Les garçons ont également dit avoir aimé qu'il leur pose des questions sur le thème de la lecture et qu'il leur partage son opinion sur divers sujets abordés pendant leurs discussions. En dépit du fait que les garçons l'aient trouvé calme et enthousiaste pendant les cercles de lecture, ils auraient apprécié que Fred soit davantage expressif. De plus, la plupart d'entre eux semblent avoir été déçus qu'il ne leur demande pas leur niveau d'appréciation de l'histoire.

#### ***4.2.1.4 Point de vue des garçons sur les interventions de Jérôme.***

La section qui suit expose le point de vue des garçons par rapport aux interventions du quatrième animateur masculin, Jérôme. Les résultats sont issus du quatrième entretien de groupe, tenu auprès de quatre garçons. Deux d'entre eux avaient participé au premier cercle de lecture animé par Jérôme, tandis que les deux autres avaient pris part au deuxième.

##### ***4.2.1.4.1 Formulations utilisées par Jérôme.***

Le point de vue des garçons par rapport aux formulations utilisées par le quatrième animateur masculin, Jérôme, était favorable, bien que quelques-uns aient mentionné avoir trouvé que sa façon de lire certains extraits du roman n'était pas adéquate. Plus précisément, ils ont affirmé que Jérôme ne lisait pas très bien, car il était hésitant et cherchait parfois ses mots. Par ailleurs, les garçons ont dit qu'il parlait généralement bien et qu'il expliquait clairement.

Les extraits de l'entretien de groupe tenu auprès des garçons présentés dans le Tableau 20 font voir certains des quelques points de vue exprimés à ce sujet.

Tableau 20

*Point de vue des garçons sur les formulations utilisées par Jérôme*

<b>Formulations utilisées</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Clarté des questions ou commentaires	« Moi je trouvais qu'il nous expliquait bien, doucement pour bien qu'on comprenne »;  « Quand il nous lisait, il ne lisait pas super bien [...] Il bégayait un peu... et on voit qu'il cherchait tout le temps... Mettons : "il était une fois", il disait genre : "il étaiittt une foiiiiis" ».

#### *4.2.1.4.2 Sujets abordés par Jérôme.*

Les garçons interrogés lors de l'entretien de groupe ont partagé peu d'éléments par rapport à leur point de vue sur les sujets abordés par Jérôme. Les avis exprimés dans cette rubrique se sont résumés à dire que Jérôme posait les bonnes questions, soit celles présentes dans le carnet de lecture, sur le dé ou dans les autres documents à sa disposition, et le fait qu'il restait toujours sur le sujet de discussion principal. Un garçon a également mentionné qu'en dépit du fait qu'il avait apprécié que Jérôme pose les questions provenant des outils de discussion, il aurait souhaité qu'il en propose aussi de nouvelles.

Quelques extraits illustrant ces différents points de vue sont présentés dans le Tableau 21 ci-après.

Tableau 21

*Point de vue des garçons sur les sujets abordés par Jérôme*

Sujets abordés	Extraits de l'entretien de groupe
Type de sujets abordés	<p>« Il posait les bonnes questions [...] ça veut dire les questions qu'il fallait qu'il pose [...] que je trouve importantes »;</p> <p>« Il restait toujours sur le sujet, donc tout le monde a eu le temps de parler »;</p> <p>« Il aurait pu changer les questions et en donner des nouvelles [...] [mais] je les trouvais correctes, à cause que c'était écrit de dire ça. De poser ces questions-là ».</p>

#### *4.2.1.4.3 Commentaires émis par Jérôme aux garçons.*

Parmi les points de vue que les garçons ont partagés concernant les commentaires émis par Jérôme, certains concernaient son acceptation des idées des garçons. En fait, l'un d'eux a mentionné avoir apprécié que celui-ci ne juge pas leurs réponses, qu'il ne leur dise pas que leurs commentaires étaient inadéquats ou qu'ils devaient trouver de meilleures réponses. D'ailleurs, à ce sujet, un garçon a ajouté que Jérôme leur avait dit qu'il n'y avait ni bonne, ni mauvaise réponse dans le cercle de lecture.

Selon un autre garçon, certains des commentaires que Jérôme a émis faisaient en sorte qu'il se sentait compris, qu'il avait l'impression qu'il partageait le même avis. Par contre, il n'a pas apprécié lorsque Jérôme a commenté le fait qu'il avait levé sa main pendant qu'un autre garçon parlait. Selon lui, Jérôme aurait mieux fait de continuer de discuter plutôt que d'exprimer cet avis, qu'il ne partageait d'ailleurs pas.

Au cours de l'entretien, certains garçons ont exprimé avoir moins aimé le fait que Jérôme donnait rarement son opinion sur les sujets abordés. Ils ont souligné le fait qu'il ne leur avait pas parlé des livres qu'il lisait ou ce qu'il pensait de la lecture. Le fait qu'il reste centré sur les questions et qu'il évite de parler de lui a d'ailleurs donné l'impression à un garçon qu'il n'aimait peut-être pas la lecture.

Le Tableau 22 ci-dessous présente quelques extraits des propos tenus par certains garçons lors de l'entretien de groupe qui confirment leur point de vue par rapport aux commentaires de Jérôme pendant les cercles de lecture.

Tableau 22

*Point de vue des garçons sur les commentaires de Jérôme*

<b>Commentaires</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Partage d'avis	« Pis il a pas dit, à mettons, lui quand il nous demandait : c'est quoi que vous avez aimé dans le livre... J'aurais aimé qu'il puisse répondre lui aussi ».
Acceptation des idées des garçons	« Il disait pas : "non, ça c'est pas un bon commentaire, dis une autre affaire" ».
Types de commentaires	« Y a un commentaire que j'ai peut-être moins aimé... c'est quand il nous a expliqué que quand il était jeune, quand on levait la main, on pouvait perdre... qu'on écoutait pas [...] Parce que c'est pas vrai. On peut lever la main tout en écoutant. [J'aurais aimé mieux] qu'il continue à parler au lieu de faire cette intervention-là ».

*4.2.1.4.4 Communication non verbale de Jérôme.*

Les garçons ont également exprimé divers points de vue par rapport à certains aspects de la communication non verbale de Jérôme. Un garçon a mentionné l'avoir trouvé gentil et un autre a affirmé qu'il était à l'écoute des élèves, car il ne regardait pas ailleurs ou ne parlait pas d'autres choses pendant que l'un d'eux s'exprimait. Également, un garçon a dit avoir aimé qu'il soit calme et qu'il regarde les garçons quand il leur posait une question. Selon lui, il ne semblait pas trouver le cercle de lecture ennuyant et semblait être intéressé à entendre leurs commentaires. Un autre garçon a également trouvé qu'il semblait être content d'être parmi eux lors du cercle de lecture.

Par ailleurs, la plupart des garçons auraient souhaité que Jérôme soit davantage expressif. Selon l'un d'eux, il aurait davantage aimé le cercle de lecture si Jérôme avait été plus souriant. Aussi, selon un autre garçon, il aurait été intéressant que Jérôme soit



plus dynamique lorsqu'il passait d'une question à l'autre, par exemple. En fait, un seul garçon a avoué que même s'il était aussi d'avis que Jérôme n'était pas très expressif, cela était correct pour lui.

Le Tableau 23 présente quelques extraits des propos de certains garçons lors de l'entretien de groupe qui illustrent leur point de vue par rapport à ces aspects de la communication non verbale de Jérôme.

Tableau 23

*Point de vue des garçons sur la communication non verbale de Jérôme*

<b>Communication non verbale</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Attitude et dynamisme	« J'ai vu qu'il était expressif, on dirait qu'il était content »; « Ben il était un peu moins expressif [...] quand on parlait, après il disait : 'ok'. J'aurais préféré qu'il dise : ok! On va passer à l'autre! Tsé des choses de même, être plus expressif »; « Aussi il était pas avec le grand sourire ».
Écoute des garçons	« C'est qu'il était souvent, il écoutait souvent les gens. Mettons il était pas là à pas écouter, à dire d'autres choses pendant qu'on parlait »; « Quand il nous regardait en nous posant une question, il ne regardait pas d'autre chose ».

#### *4.2.1.4.5 Gestion du cercle de lecture par Jérôme.*

En ce qui a trait au point de vue des garçons sur la gestion du cercle de lecture par Jérôme, celui-ci est plutôt favorable. En effet, ceux-ci ont mentionné avoir trouvé son animation structurée et avoir apprécié qu'il sache et respecte ce qu'il devait faire, notamment en discutant des questions habituelles. Également, sa façon d'accorder le droit de parole aux garçons leur a plu. Ils ont entre autres mentionné que Jérôme s'était assuré de la participation de tous en revenant souvent à eux pour leur demander leur avis sur chaque question et pour vérifier s'ils avaient changé d'idée. Il les interpellait directement par moments et passait chaque question du dé plus d'une fois afin que tous

aient le temps de s'amuser. Un garçon a également fait mention de son appréciation du fait que Jérôme laissait parfois les élèves prendre eux-mêmes la parole, du moment qu'ils ne coupaient pas la parole à leurs camarades.

Le Tableau 24 expose quelques extraits des propos de certains garçons lors de l'entretien de groupe qui illustrent leur point de vue sur la gestion des cercles de lecture animés par Jérôme.

Tableau 24

*Point de vue des garçons sur la gestion du cercle de lecture par Jérôme*

<b>Gestion du cercle de lecture</b>	<b>Extraits de l'entretien de groupe</b>
Façon d'accorder le droit de parole	« Je trouve que la manière qu'il nous demandait les choses, c'était correct. En plus, il disait : 'c'est correct si tu ne lèves pas la main, tant que tu attends ton tour. Moi j'ai trouvé ça correct »;
	« Il revenait beaucoup à nous, pour voir si des fois on changeait d'idées [...] comme le dé, il l'a passé deux fois pour que tout le monde ait le temps de pouvoir s'amuser pis tout ça »;
	« Il disait : 'toi, c'est quoi ton avis sur ça?', pis ça j'ai bien aimé ça ».
Structure de l'animation	« Il savait quoi faire [...] Tsé, il ne faisait pas n'importe quoi »;
	« Moi je trouvais qu'il nous expliquait bien, doucement pour bien qu'on comprenne, et toute structuré ».

À la lumière des différents éléments exposés, il semble que plusieurs aspects des interventions de Jérôme aient été appréciés. D'abord, les garçons ont soulevé le fait qu'il acceptait leurs commentaires et qu'il considérait qu'il n'y avait ni bonnes ni mauvaises réponses aux questions abordées. Ensuite, certains ont dit l'avoir senti à l'écoute et intéressé à connaître leurs points de vue. Sa façon de solliciter la participation de tous a également été appréciée par les garçons. Par ailleurs, même s'ils ont dit avoir aimé que Jérôme pose chacune des questions provenant du dé et du carnet de lecture, la plupart d'entre eux auraient souhaité qu'il les questionne sur d'autres sujets également. De plus,

certaines auraient aimé qu'il soit plus expressif et qu'il leur fasse part de son opinion à quelques reprises pendant les cercles de lecture.

#### **4.2.2 Point de vue des garçons sur certaines caractéristiques des cercles de lecture.**

En plus d'avoir discuté de ce qu'ils pensaient des interventions des quatre animateurs masculins, les garçons ont également partagé leur point de vue sur d'autres caractéristiques des cercles de lecture. Bien que les résultats obtenus ne soient pas en lien avec les objectifs de recherche, ils s'avèrent intéressants pour comprendre certains facteurs en lien avec la motivation à lire des garçons. Par conséquent, il a été jugé pertinent de les présenter dans la section qui suit, en plus de les discuter dans le prochain chapitre.

Une analyse inductive générale a permis de regrouper les différentes caractéristiques des cercles de lecture abordées par les garçons en cinq rubriques: la constitution des cercles de lecture, les livres et les outils de discussion, le lieu de rencontre, le genre de l'animateur et le développement de leur intérêt pour la lecture. La présentation des résultats est structurée en fonction de ces rubriques. Ainsi, le point de vue des garçons émergeant des quatre entretiens de groupe par rapport à la constitution des cercles de lecture est d'abord présenté. Pour chacune de ces rubriques, le point de vue général se dégageant des quatre entretiens de groupe est exposé.

##### ***4.2.2.1 La constitution des cercles de lecture.***

Au cours des quatre entretiens de groupes tenus auprès de 16 garçons, plusieurs se sont exprimés au sujet de la constitution des cercles de lecture, soit leur préférence des cercles de lecture entre garçons. Il semble que ceux-ci se sentent plus à l'aise de s'exprimer en l'absence de filles, car ils ont alors moins peur de se tromper, de faire rire d'eux ou de se faire ridiculiser. Ils se sentent plus confortables, moins gênés d'exprimer leur avis. D'ailleurs, un garçon a témoigné s'être déjà senti coincé et peu à l'aise de

s'exprimer dans un cercle de lecture où il était le seul garçon parmi plusieurs filles. Un garçon a aussi avoué qu'il arrivait que des filles disent des secrets dans le dos des garçons pendant les cercles de lecture. Un autre a mentionné qu'à son avis, il était plus agréable de participer à un cercle de lecture avec d'autres garçons, car leurs relations d'amitié faisaient qu'ils se connaissaient et se comprenaient mieux.

Les garçons ont souligné d'autres différences entre les cercles de lecture de garçons et ceux dont la constitution des cercles de lecture est mixte. D'abord, ils ont l'impression que les garçons observent ou s'intéressent souvent aux mêmes éléments et que les filles ont tendance à discuter de sujets se rapprochant moins de leurs intérêts. À leur avis, les garçons partagent davantage les mêmes intérêts et s'entendent mieux sur les sujets abordés en lien avec le livre. Par exemple, un garçon a raconté avoir déjà assisté à un cercle de lecture où toutes les filles mentionnaient avoir adoré le livre dont il était question, alors que lui l'avait détesté. Cela l'avait beaucoup surpris et lui démontrait bien à quel point les préférences en lecture des garçons et des filles étaient différentes.

Également, plusieurs ont dit trouver que l'ambiance était plus calme lorsqu'ils étaient entre garçons, car les filles parlent plus fort et sont plus excitées. Un garçon a également mentionné avoir l'impression que les garçons écoutent davantage, parce que les filles s'assoient avec leurs amies et placotent au lieu d'écouter. Cela n'a pas semblé faire l'unanimité chez les autres garçons présents à l'entretien, puisqu'un garçon a répliqué que cela n'était pas toujours le cas et que parfois, les filles « niaient moins ». La diversité des opinions a également été soulignée comme un élément caractéristique des discussions entre garçons. Selon l'un d'eux, les filles ont parfois tendance à répéter la même opinion que leurs amies, tandis que les garçons essaient de trouver d'autres réponses.

Le Tableau 25 présente des extraits qui illustrent quelques-uns des points de vue exprimés par les garçons sur la constitution des cercles de lecture.

Tableau 25

*Point de vue des garçons sur la constitution des cercles de lecture.*

<b>Constitution des cercles</b>	<b>Extraits de l'entretien</b>
Différences entre les intérêts des filles et ceux des garçons	<p>« C'est correct qu'on soit tous des garçons, parce qu'on a pas mal les mêmes idées [...] » ;</p> <p>« Ben les filles eux autres ils font genre plus, ils prennent plus des affaires [...] ils prennent plus des... livres qui sont... comme celui-là qu'on a lu, ma sœur n'est pas un cadeau, ben les filles y auraient pris.. y auraient remarqué d'autres affaires que nous »;</p> <p>« [Les filles] prennent plus des livres de filles ».</p>
Difficulté des garçons à s'exprimer devant les filles	<p>« Parce qu'entre gars, mettons que tu te trompes, les gars vont pas rire... mais si c'est des filles tu te trompes un petit peu, y vont toutes êtes crampées pis y vont commencer à rire »;</p> <p>« Ben moi je trouve que c'est bien qu'on soit yink des garçons parce que je trouve que c'est plus calme, on parle pas trop fort... parce que j'ai déjà été dans des cercles de lecture que y avait des filles qui parlaient vraiment fort [...]. pis à la fin du cercle de lecture j'avais mal à tête ».</p>
Capacité des garçons à se comprendre entre eux	<p>« Oui, à cause que yink des gars, on se comprend nous autres, mais les filles ils peuvent peut-être pas nous comprendre des fois »;</p> <p>« J'aime ça être, garçons avec garçons [...] parce que... aussi... Parce que dans notre classe on est mélangés pis des fois on peut être avec des garçons aussi [...] on se connaît plus...souvent... pis on connaît plus ce qu'ils veulent ».</p>

#### **4.2.2.2 Les livres et les outils de discussion.**

Les garçons ont également partagé leur point de vue sur les livres et les outils de discussion utilisés lors des divers cercles de lecture auxquels ils ont participé. Lors des entretiens, il arrivait que certains expriment avoir apprécié les cercles de lecture en raison des livres qu'ils avaient lus. Par exemple, certains aimaient que leur livre comporte des passages humoristiques et d'autres appréciaient qu'il ne soit pas trop long, que le contenu des pages soit aéré et que l'écriture soit suffisamment grosse. D'ailleurs, aucun garçon n'a manifesté d'insatisfaction par rapport aux livres lus au cours des

entretiens. Au contraire, un garçon a même dit avoir lu l'un des romans à deux reprises, tellement il l'avait aimé. Par ailleurs, même s'ils ont aimé ceux qui leur ont été présentés, quelques garçons auraient souhaité que les livres offerts pour les cercles de lecture soient davantage diversifiés. L'un d'eux a d'ailleurs souligné qu'il aurait été intéressant qu'en plus de discuter du livre lu pendant le cercle de lecture, les garçons puissent faire des prédictions au sujet d'un nouveau livre qui leur serait présenté. Un autre aurait aimé que d'autres genres littéraires soient mis en vedette dans les cercles de lecture, notamment les bandes dessinées et les documentaires. Ainsi, les cercles de lecture pourraient les amener à discuter de bandes dessinées une semaine et la fois suivante, de romans, par exemple.

En ce qui a trait aux outils de discussion, plusieurs garçons ont exprimé leur point de vue quant au manque de variété dans les questions qui leur étaient posées. Certains ont en effet mentionné que les questions du dé et du carnet de lecture étaient souvent semblables et qu'ils auraient apprécié qu'il y ait davantage de nouvelles questions. Comme les mêmes questions étaient abordées d'une fois à l'autre, certains ont fini par trouver cela redondant et ennuyant. Par contre, plusieurs garçons ont apprécié le fait que les questions les amenaient à connaître l'opinion de tous sur divers sujets en lien avec le livre. Quelques-uns des garçons ont exprimé avoir aimé pouvoir partager leur avis et sentir qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Le Tableau 26 présente des extraits qui illustrent quelques-uns des points de vue exprimés par les garçons sur les livres et les outils de discussion utilisés dans le cadre des cercles de lecture.

Tableau 26

*Point de vue des garçons sur les livres et les outils de discussion  
des cercles de lecture.*

<b>Livres et outils de discussion</b>	<b>Extraits de l'entretien</b>
Romans lus pour les cercles de lecture	<p>« Parce que le livre que j'ai pris, La bataille des mots, il n'était pas trop long, il était vraiment à mon gout. Je l'ai vraiment trouvé intéressant parce qu'il y avait pas trop de mots... il y avait à peu près un petit texte comme ça à chaque page... Pis des fois c'étaient des pages remplies là mais.. y était vraiment correct pour moi »;</p> <p>« Parce que le livre, y'avait des bouttes drôles »;</p> <p>« C'est ça, j'aimerais mieux que ce soit d'autres styles de livres, qu'on parle pas juste de un livre! Un livre, on dirait qu'on répond toujours aux mêmes questions pis c'est long pis dull... »;</p> <p>« Moi y a une autre chose que j'aurais aimé ça changer. Que une fois, ce soit une bd, une autre fois un roman, des affaires de même... ».</p>
Questions du dé et du carnet de lecture	<p>« À cause que... les questions sur le dé sont presque... sont tout le temps pareilles... faudrait avoir d'autres questions à répondre »;</p> <p>« Aussi j'ai aimé les livres qu'on avait à lire. Aussi les questions qu'il y avait, les premiers coups. Mais après ça j'étais tanné des mêmes questions »</p>

#### **4.2.2.3 Le lieu de rencontre.**

Certains garçons ont également échangé quelques mots à propos du lieu où s'étaient déroulés les cercles de lecture auxquels ils avaient participé. Ainsi, il s'avère que la salle de réunion où ont eu lieu plusieurs des rencontres a été appréciée par certains, et moins par d'autres. En effet, quelques garçons ont semblé aimer l'emplacement du fait que c'était calme et peu bruyant et qu'ils étaient peu dérangés. Ils se sentaient confortables dans ce local. Au contraire, d'autres auraient préféré être assis sur autre chose que des chaises, comme sur les poufs de la bibliothèque de l'école. Pour eux, le local était étroit et peu confortable, ce qui limitait leur possibilité de bouger.

Le Tableau 27 présente des extraits qui illustrent quelques-uns des points de vue exprimés par les garçons sur le lieu de rencontre des cercles de lecture.

Tableau 27

*Point de vue des garçons sur le lieu de rencontre des cercles de lecture.*

<b>Lieu de rencontre</b>	<b>Extraits de l'entretien</b>
Confort du local des cercles de lecture	<p>« Moi aussi j'ai aimé l'endroit, c'était tranquille [...] pas de bruit, silence... [et j'étais confortable] »;</p> <p>« Aussi j'ai aimé la place où on était. J'ai trouvé ça le fun »;</p> <p>« Moi c'était l'endroit où on s'installait. Des fois c'était pas trop confortable [...] on était sur des chaises pis on était tous comme ça... et sur des tables, ça j'aimais moins ça »;</p> <p>« On était moins confortable car on aurait pu s'asseoir sur des poufs »;</p> <p>« La place, aussi c'était tout renfermé et j'aimais moins ça. J'aime mieux quand on est comme plus ... quand on a plus de place et plus pouvoir bouger ».</p>

#### **4.2.2.4 Le genre de l'animateur.**

Lors de l'entretien de groupe, les garçons ont parlé de leur préférence entre un cercle de lecture animé par un homme et un cercle de lecture animé par une femme. Des questions leur ont alors été posées afin d'en apprendre davantage sur les différences qu'ils percevaient entre les deux. À ce sujet, la plupart des garçons ont exprimé préférer les cercles de lecture animés par des pères, bien que dans certains cas, ils affirmaient ne pas savoir pourquoi. Certains expliquaient qu'ils se sentaient mieux compris par un homme, notamment parce qu'il avait des goûts semblables à eux et qu'il avait déjà été un garçon de leur âge. Certains ont mentionné avoir l'impression que les hommes parlaient plus lentement et prenaient davantage le temps d'animer que les femmes. Un garçon a même dit penser que les femmes qui animaient des cercles de lecture « se



débarrassaient du travail », ce qui se manifestait par leur tendance à se dépêcher et à regarder l'heure plus souvent, selon lui. Un garçon a dit se sentir moins gêné et plus à l'aise de s'exprimer devant un animateur masculin. D'un autre côté, un garçon a exprimé qu'outre le fait qu'un père puisse être plus content de venir à l'école que les femmes, qui sont déjà souvent invitées, il est difficile de les comparer. À son avis, chaque personne a sa façon d'animer. Un autre garçon a tenu des propos semblables, car il a affirmé que la façon d'intervenir dépendait du tempérament de la personne et qu'il se pouvait qu'une femme ait un tempérament semblable à celui d'un homme.

Le Tableau 28 présente des extraits qui illustrent quelques-uns des points de vue exprimés par les garçons sur le genre de l'animateur des cercles de lecture.

Tableau 28

*Point de vue des garçons sur le genre de l'animateur des cercles de lecture.*

Genre de l'animateur	Extraits de l'entretien
Préférence par les garçons des animateurs masculins	<p data-bbox="545 489 1437 594">« Pis j'ai aimé ça aussi que ce soit des pères qui étaient là [...] ça fait différent. Pis euh [...] ben d'habitude c'est plutôt des filles parce que ça arrive plus souvent [...] c'est le fun [...] ça fait changement »;</p> <p data-bbox="545 636 1437 703">« C'est que moi j'aime mieux m'exprimer quand c'est un garçon, parce que les gars ça plus les mêmes goûts que des filles »;</p> <p data-bbox="545 745 1437 888">« Ils nous comprennent parce qu'ils ont déjà été jeunes. Ils n'ont pas grandi d'une « shot » de même. Ils sont pas à un an, pis tout d'un coup ils sont grands [...] à mettons un garçon comprend plus les garçons, parce que c'en est un ».</p>
Différences entre les animateurs et les animatrices	<p data-bbox="545 930 1437 1073">« Les hommes ça explique plus lentement, ça prend le temps d'expliquer ses questions pis ça parle lentement. Pis les femmes, ben ça explique trop vite [...] J'ai même pas le temps d'entendre ce qu'elle dit »;</p> <p data-bbox="545 1115 997 1146">« Elles se débarrassent du travail »;</p> <p data-bbox="545 1188 1437 1367">« C'est que parfois les filles ou les garçons ont d'autres idées de livres ou de sujets. [...] Les questions qu'ils vont aborder ça va être différent [...] Ben les hommes lisent d'autres sortes de livres que les femmes, y a des livres que les filles aiment et que les garçons n'aiment pas »;</p> <p data-bbox="545 1409 1437 1587">« Moi je dis non. Ça dépend du livre et aussi du caractère de la personne. Si un homme a le même tempérament qu'une femme, à mettons genre, ça va comme être pareil, mais si y a un homme a pas « pantoute » le même tempérament qu'une femme, oui là il va y avoir une différence »;</p> <p data-bbox="545 1629 1437 1722">« Parce qu'ils peuvent être pareils comme ils peuvent ne pas l'être [...] C'est qu'ils ont tous leur manière d'animer, alors on ne peut pas différencier ça ».</p>

#### 4.2.2.5 Le développement de l'intérêt pour la lecture.

Enfin, quelques-uns des garçons rencontrés dans les entretiens de groupe ont parlé de la contribution des cercles de lecture pour développer leur intérêt pour la lecture. Certains ont mentionné que les cercles de lecture les avaient amenés à découvrir et à apprécier de nouveaux genres littéraires, notamment l'un d'eux qui a témoigné lire des romans alors qu'il ne lisait que des documentaires et des bandes dessinées auparavant. Un autre a mentionné qu'il lisait peu avant les cercles de lecture, tandis qu'il lui arrivait maintenant de lire de courts romans. Quelques garçons ont mentionné qu'à la suite d'un cercle de lecture, ils s'installaient pour lire dès leur arrivée à la maison. Un garçon a même souligné l'apport des cercles de lecture pour l'écriture, précisant que quelques livres lus dans le cadre de cette activité littéraire l'inspiraient lorsqu'il inventait des histoires.

Le Tableau 29 présente des extraits qui illustrent quelques-uns des points de vue exprimés par les garçons sur la contribution des cercles de lecture au développement de leur intérêt pour la lecture.

Tableau 29

*Point de vue des garçons sur le développement de leur intérêt pour la lecture*

<b>Intérêt pour la lecture</b>	<b>Extraits de l'entretien</b>
Contribution des cercles de lecture pour donner le gout de lire différents genres littéraires	<p>« Moi ça m'a donné le gout de lire, parce qu'avant le cercle de lecture, je lisais pas beaucoup mais après le cercle de lecture, je commençais à aimer ça lire.. pis après j'ai commencé à lire des mini-romans... »;</p> <p>« Ça m'a donné le gout de lire des romans...parce qu'avant je lisais juste des documentaires pis des bandes dessinées... »;</p> <p>« Oui ben moi j'aime ça lire en général. Mais quand on fait des cercles de lecture ça me donne plus le gout de lire, parce que je peux voir que y a des livres plus captivants que d'autres [...] Parce que des fois on parle de d'autres styles de livres qu'on ne connaissait pas. Pis ça ça me donne le gout de lire ces livres-là ».</p>

#### **4.2.3 Synthèse des résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche.**

Les résultats émergeant des données issues des entretiens de groupe mettent en lumière les divers points de vue partagés par les garçons à propos des cercles de lecture animés par les animateurs masculins. Ceux-ci se sont exprimés par rapport aux interventions menées par les animateurs spécifiquement, mais également par rapport à d'autres caractéristiques des cercles de lecture vécus.

En ce qui concerne les interventions des animateurs masculins, il semble que les garçons aient porté attention, entre autres, à quelques-unes des interventions effectuées par certains pour contribuer à un climat d'écoute. En fait, quelques garçons ont exprimé avoir apprécié lorsque l'animateur masculin était dynamique, soutenait leur regard et les encourageait à répondre à l'aide de rétroactions verbales. De plus, certaines interventions visant à orienter la discussion ont également été soulignées par les garçons lors des entretiens. Pour la plupart d'entre eux, il semblait important que les animateurs masculins veillent à poser toutes les questions présentes sur le dé ou le carnet de lecture, car ils n'appréciaient pas que certains omettent de les questionner sur certains éléments auxquels ils étaient habitués. Également, le fait que certains aient ouvert la discussion sur des sujets plus généraux en lien avec la lecture, comme le fait de parler de leurs préférences ou de leurs habitudes en lecture, a été apprécié par de nombreux garçons. Plusieurs ont également mentionné avoir trouvé intéressant que certains animateurs masculins partagent leur point de vue sur les sujets abordés ou parlent de leurs propres expériences et habitudes de lecture. Enfin, en ce qui concerne les interventions favorisant la participation des élèves, celles visant à faire participer ceux qui sont plus à l'écart ou celles privilégiant un partage équitable du droit de parole ont été appréciées par quelques garçons.

Les garçons ont exprimé leur point de vue sur d'autres aspects des cercles de lecture et ils ont été unanimes quant à leur préférence d'une constitution homogène des cercles de lecture, soit le fait de n'être qu'entre garçons. Également, la majorité des garçons ont

mentionné préférer que l'animateur des cercles de lecture soit un animateur masculin, bien que certains avouaient ne pas parvenir à justifier cette préférence. Quelques garçons ont également souligné leur appréciation des romans jeunesse utilisés pour les cercles de lecture, bien que quelques-uns auraient souhaité que d'autres genres littéraires soient exploités dans le cadre de cette activité littéraire.

Les résultats relatifs aux deux objectifs poursuivis par la recherche étant maintenant présentés, le chapitre qui suit se consacre à leur interprétation et à leur discussion.

## **CHAPITRE V**

### **Discussion**

Ce dernier chapitre vise à interpréter et à discuter les principaux résultats découlant de la recherche. Ainsi, des pistes d'explication sont proposées pour certains résultats obtenus et des liens avec la littérature sont établis. La présentation suit la structure privilégiée dans le chapitre précédent. Par conséquent, la première partie de l'interprétation et de la discussion des données concerne les interventions des animateurs masculins. Puis, la deuxième partie se rapporte au point de vue des garçons sur celles-ci. La fin du chapitre décrit les constats et les recommandations découlant de la recherche, en plus d'en présenter les forces et les limites.

#### **5.1 Interventions des animateurs masculins**

Les quatre animateurs masculins ont effectué diverses interventions, certaines ayant pour but de servir de modèle ou de contribuer au climat d'écoute, d'autres d'orienter la discussion ou de favoriser la participation des garçons. Les résultats obtenus permettent une meilleure compréhension des interventions menées par des animateurs masculins dans le cadre de cercles de lecture auprès de garçons du primaire.

##### **5.1.1 Interventions visant à servir de modèle.**

À divers moments au cours des cercles de lecture, les animateurs masculins ont partagé leurs opinions ou leurs impressions par rapport aux questions discutées et à propos desquelles tous les garçons avaient eu l'occasion de s'exprimer. Ces interventions correspondent à l'un des rôles de l'enseignant dans les cercles de lecture, qui consiste à « faire part aux élèves de [ses] propres réactions face au texte » (Giasson, 1995, p.81). Cette pratique a pour effet de donner un exemple aux garçons d'une façon de réagir au texte, de leur donner la perception qu'ils participent à un échange et non à une situation d'évaluation, ainsi que de contribuer au sentiment d'appartenance au groupe (Giasson, 1995).

En plus de partager leur point de vue sur certains aspects des romans lus, trois des quatre animateurs masculins ont abordé divers autres sujets sur le thème de la lecture, certaines de leurs interventions correspondant à celles que des auteurs définissent chez un enseignant modèle de lecteur. Pour Routman (2007), les élèves doivent sentir que leur enseignant est « à la fois une personne cultivée qui cherche toujours à apprendre et une personne qui lit pour se divertir, se détendre ou s’amuser » (p.23). Certaines des interventions de Fred, Damien et Jérôme sont conformes à celles que divers auteurs attribuent à un enseignant faisant figure de modèle et contribuant au développement des habitudes de lecture de ses élèves. Par exemple, Damien a révélé certaines informations aux garçons, comme le fait qu’il adorait posséder des livres, qu’il avait une bibliothèque garnie et qu’il aimait lire plusieurs types de texte (Routman, 2007). Puis, en plus de leur parler de l’importance qu’il accordait à la lecture et des buts qu’il poursuivait en lisant (Turcotte, 2007), il a manifesté le plaisir qu’il retirait de sa lecture (Dionne, 2010; Routman, 2007). Tout comme Fred, il a partagé aux garçons ses préférences en lecture (Giasson & Saint-Laurent, 1999), puis Fred et Jérôme ont mentionné quelques stratégies à utiliser pour choisir leurs lectures (Routman, 2007; Turcotte, 2007). À ce sujet, il est intéressant de mentionner que Jérôme a suggéré à un garçon de ne pas s’en remettre aux recommandations des autres pour choisir ses livres. Il lui a mentionné qu’à son avis, c’était à chaque lecteur de se faire sa propre idée sur les livres, les goûts en lecture pouvant différer d’une personne à l’autre. Or, pour Routman (2007), les lecteurs ont souvent tendance à écouter les opinions d’amis ou d’autres élèves pour choisir leurs lectures et à son avis, se référer à leurs recommandations constitue une stratégie à promouvoir auprès d’eux. Également, il est à noter que les commentaires de Fred ont pu contribuer à véhiculer des stéréotypes aux garçons. En fait, lors des cercles de lecture dans lesquels il est intervenu, celui-ci a partagé son avis à savoir que les romans étaient un genre littéraire moins apprécié des garçons. Lemery (2007) est aussi d’avis que plusieurs garçons s’ennuient à lire des romans, mais comme le mentionne Saint-Amant (2003), les interventions fondées sur des conceptions stéréotypées des garçons sont

inefficaces. D'ailleurs, c'est le contenu et non le type de livre qui encourage les garçons à lire (Lemery, 2007). Le commentaire effectué par Fred vient appuyer Lajoie (2003), qui suggère que des stéréotypes sont parfois inconsciemment véhiculés et encouragés par les parents ou les enseignants. Par conséquent, exposer les garçons à des animateurs masculins ne fera pas forcément en sorte de briser les stéréotypes que certains entretiennent, comme le propose le MEQ (2004).

Les trois animateurs masculins ont également discuté d'autres sujets sur le thème de la lecture, qui ne font pas partie des différents rôles des animateurs masculins abordés par les auteurs cités précédemment. L'un d'eux a discuté et questionné les garçons par rapport aux habitudes de lecture de modèles de lecteurs dans leur entourage et discuté de la possibilité qu'un lecteur n'aime pas un livre. Ces éléments de discussion sont liés à la cinquième dimension de la motivation à lire, *l'engagement*, qui correspond à l'investissement d'un lecteur dans le texte et le plaisir qu'il en retire (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield, 2010). Les trois animateurs masculins ont aussi parlé de l'importance de la concentration et d'un environnement calme pour lire, de même que de celle de l'intérêt en lecture, qui renvoie à une dimension de la motivation à lire, la *curiosité* (Wigfield, 2010). Un animateur masculin a relativisé l'importance du nombre de pages dans un livre et un autre a comparé les films aux livres. Bien que les auteurs ne mentionnent pas ces interventions de manière spécifique pour définir ce qu'est un modèle de lecteur, celles-ci font en sorte de rendre leur démarche et leurs habitudes de lecture explicites pour les garçons, ce qui constitue un rôle du modèle de lecteur pour les motiver à lire (Routman, 2007).

Tout au long des cercles de lecture, Damien et Fred ont laissé entendre que la lecture occupait une place importante dans leur vie. En effet, ceux-ci ont partagé différentes informations par rapport à leurs expériences et à leurs habitudes de lecture, ce qui laisse penser qu'ils étaient des lecteurs plus engagés que Vincent et Jérôme, qui n'ont divulgué aucune information à ce sujet. En leur partageant ce type d'informations, il est probable



que les garçons aient eu la perception qu'ils étaient des lecteurs engagés : il appert évident que de bons lecteurs ont davantage d'habitudes de lecture dont ils peuvent discuter que les lecteurs désengagés. C'est d'ailleurs ce que suppose Dionne (2010), selon qui les lecteurs engagés possèdent des aptitudes leur permettant de transmettre le gout de lire à des élèves. En parlant ainsi de leurs habitudes et de leurs expériences en lecture aux garçons, Damien et Fred faisaient figure de modèles, car ils démontraient leur engouement pour la lecture, en plus de valoriser et de transmettre le gout de lire (Routman, 2007; Turcotte, 2007).

### **5.1.2 Interventions contribuant au climat d'écoute.**

Les principaux résultats relatifs aux interventions contribuant au climat d'écoute révèlent d'abord que les quatre animateurs masculins ont eu recours à des rétroactions verbales pour manifester leur écoute ou leur compréhension des propos des garçons. Pour ce faire, Vincent et Jérôme procédaient en répétant mot pour mot les paroles exprimées par les garçons, tandis que Damien et Fred complétaient leurs réponses et donnaient des rétroactions plus complètes. Par ces façons de faire, les animateurs masculins signalaient de façon verbale aux garçons qu'ils étaient engagés et à l'écoute de leurs propos (Giasson, 2000). La différence entre le type de rétroactions donné pourrait s'expliquer par la plus grande aisance de certains à réagir aux commentaires des garçons ou à compléter leurs réponses. En supposant qu'ils avaient un intérêt personnel pour la lecture, Damien et Fred étaient sans doute plus à l'aise de réagir aux propos des garçons.

En ce qui a trait à l'attitude des animateurs masculins, les résultats indiquent que Damien et Fred ont eu recours à l'humour pendant les cercles de lecture, contrairement aux deux autres. Leur aisance possiblement plus grande à participer à une discussion à propos de livres et de lecture, comme le proposait une piste d'explication précédente, pourrait les avoir aidés à se détacher plus facilement du contenu de la discussion pour laisser place à l'humour à certaines occasions. Par ailleurs, il est également probable que

le recours à l'humour ne relevait que de la personnalité de Damien et Fred, et qu'il était ainsi indépendant du contexte et de leur intérêt envers la lecture. Quoi qu'il en soit, il est probable que leur sens de l'humour ait eu des retombées positives sur l'écoute des garçons, puisque comme le mentionne Lemery (2004), cet aspect de l'attitude d'un enseignant aiderait les garçons à être actifs et attentifs en classe.

Concernant l'attitude des animateurs masculins, la recherche révèle également que ceux-ci étaient plutôt calmes et tolérants envers les garçons. Lorsque certains manquaient d'attention pendant la discussion, les animateurs intervenaient souvent en posant une nouvelle question, ce qui avait pour effet de solliciter leur écoute. À d'autres moments, ils intervenaient plus spécifiquement en demandant calmement aux garçons concernés d'être plus attentifs ou de cesser de parler. Ces interventions correspondent à une technique d'écoute préconisée par Giasson (2000), qui indique qu'il faut aider les élèves à rester centrés sur le sujet en cours lors d'une discussion autour d'un texte littéraire. Les garçons obéissaient rapidement aux demandes ainsi formulées par les animateurs masculins. Selon Rogers et McPherson (2012), l'utilisation d'un ton de voix calme est une attitude essentielle en gestion de classe, car cela amène les élèves à se calmer et à canaliser leur attention. Même si la gestion de classe dont parlent Rogers et McPherson ne s'applique pas à la situation des animateurs masculins, qui n'avaient la responsabilité que d'un petit groupe, leur calme a sans doute occasionné des retombées positives sur le climat des cercles de lecture.

### **5.1.3 Interventions orientant la discussion.**

Parmi les résultats qui se dégagent de l'analyse des interventions, le manque d'ordre entre les questions a été observé chez les quatre animateurs masculins. Ceux-ci enchaînaient parfois les questions provenant d'un outil (liste de questions, carnet de lecture ou dé), puis d'un autre, et ainsi de suite jusqu'à ce que plusieurs questions des différents outils aient été abordées. Pour Damien, Fred et Jérôme, il est possible que le manque d'expérience explique leur manière de faire, étant donné qu'il s'agissait de leurs

premières animations. Même s'ils avaient accès aux romans quelques jours avant la tenue des cercles de lecture, le fonctionnement de l'activité leur était expliqué la journée même, soit peu de temps avant le début de l'animation. Vincent, pour sa part, n'en était pas à sa première expérience, mais il lui arrivait tout de même de chercher ses mots ou d'hésiter quant aux sujets à aborder, ce qui laissait paraître un certain manque d'ordre entre les questions. Il faut dire que même s'il était déjà intervenu lors de cercles de lecture, les romans lus par les élèves variaient d'une fois à l'autre. Ainsi, pour chaque cercle de lecture, il devait adapter ses interventions et, plus particulièrement, les questions à poser aux garçons.

Pour expliquer le manque d'ordre entre les questions posées par les quatre animateurs masculins, il importe également de considérer le fait que ceux-ci aient permis aux garçons de faire des commentaires ou de suggérer des sujets de discussion pendant les cercles de lecture, ce qui peut avoir eu des conséquences sur leur déroulement. Lorsque certains garçons suggéraient un sujet à aborder, cela pouvait diriger la discussion vers des avenues différentes que celles qu'ils avaient prévues. Cette façon d'intervenir rejoint toutefois une recommandation de Giasson (1995), qui explique que l'animateur d'une discussion au sujet d'un texte littéraire doit laisser une place aux élèves pour s'exprimer et leur donner la chance de poser leurs propres questions. Comme il a le rôle de guider et non d'interférer, il doit également accepter les idées exprimées par les élèves, même s'il ne les partage pas (Giasson, 2000). Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que l'animation des cercles de lecture était confiée à des pères, la plupart en étant à leur première expérience. Il ne s'agissait pas d'enseignants expérimentés dans l'animation de cercles de lecture ou de discussions autour de textes littéraires.

D'autres résultats révèlent que les quatre animateurs masculins ont eu recours au carnet de lecture et au dé de questions pour orienter la discussion. Pour mieux comprendre les raisons qui les ont tous poussés à utiliser ces outils, il est opportun de se remémorer les directives qu'ils avaient reçues préalablement aux cercles de lecture.

Après leur avoir remis un document expliquant le déroulement de l'activité, l'une des deux enseignantes leur avait suggéré de commencer en vérifiant les réponses que les garçons avaient inscrites dans leur carnet de lecture et en leur posant d'autres questions à l'aide du dé. Dans ce contexte, il est peu étonnant que les quatre animateurs aient eu recours à ces deux outils. Cependant, il est à noter que bien que l'enseignante avait également remis, en guise d'outil de discussion supplémentaire, une liste de suggestions de questions, seuls Vincent et Fred s'y sont référés pour intervenir. Alors que le premier posait plusieurs questions provenant de cette liste, Fred n'en a énoncé que quelques-unes. Cette façon de déterminer eux-mêmes les questions à répondre ne constitue toutefois pas une intervention recommandée par Giasson (2000), qui croit qu'il faut davantage guider les élèves plutôt que de restreindre leur contribution en imposant ses idées. D'ailleurs, Anderson et Corbett (2008) indiquent que les discussions au sein de cercles de lecture doivent être dirigées par les élèves eux-mêmes.

Alors que Vincent a uniquement orienté la discussion autour du livre lu pendant ses cercles de lecture, Fred, Damien et Jérôme ont abordé divers sujets liés au thème général de la lecture. À ce propos, il est utile de rappeler que lors de l'explication du déroulement de l'activité, l'enseignante avait précisé aux animateurs masculins que leur rôle était principalement celui de favoriser la discussion autour du livre lu. Il semble que Vincent s'en soit donc tenu à cette consigne. Or, même si cela ne répondait pas directement aux exigences énoncées par l'enseignante, il est pertinent de souligner que l'ouverture de la discussion au thème général de la lecture a été effectuée par Fred, Damien et Jérôme. Même si les sujets abordés par rapport à ce thème étaient plutôt variés et généraux, ceux-ci étaient principalement déterminés par les animateurs masculins. Par conséquent, contrairement à la description faite par Jolicoeur (2008) du rôle des élèves dans les cercles de lecture, les garçons disposaient de peu d'autonomie quant à l'orientation des discussions. Pourtant, en favorisant le développement de l'autonomie chez les garçons, l'animateur pourrait les encourager à gérer davantage la discussion (Daniels, 2005). D'ailleurs, tout comme le défi, le choix personnel et la

collaboration, l'autonomie est l'une des caractéristiques identifiées dans les recherches sur la motivation parmi celles qui ont un effet sur l'engagement de l'élève et qui rendent la tâche signifiante (Giasson, 2000). Par conséquent, il serait bénéfique pour les garçons que les animateurs masculins favorisent le développement de leur autonomie en encourageant leurs choix personnels et leur collaboration à la discussion. Cependant, il faut prendre en compte que les animateurs masculins étaient des parents d'élèves qui ne possédaient pas nécessairement les compétences requises pour y parvenir.

#### **5.1.4 Interventions favorisant la participation des garçons.**

Les quatre animateurs masculins ont eu recours à des interventions semblables pour favoriser la participation des garçons lors des cercles de lecture. Parfois, ils laissaient les garçons prendre la parole de façon spontanée, tandis qu'à d'autres moments, ils adressaient leurs questions à des garçons précis. Il convient de penser que cette façon d'intervenir puisse avoir été motivée par le fait que préalablement aux cercles de lecture, l'une des deux enseignantes leur avait demandé de s'assurer que tous les garçons s'expriment pendant la discussion. En effet, comme le démontrent certains résultats, il arrivait que les animateurs sollicitent plus fréquemment la participation des garçons qui s'exprimaient moins souvent. Les interventions privilégiées par les animateurs masculins étaient conformes aux recommandations de Giasson (2000). Elle croit que l'enseignant animant une discussion autour d'un texte littéraire ne doit pas être le seul à choisir qui doit parler. Même s'il a la tâche d'aider les élèves qui semblent avoir de la difficulté à prendre part à la discussion, il doit surtout encourager les participants à se porter eux-mêmes volontaires et à assumer «une plus grande part de responsabilité dans la discussion» (Giasson, 2000, p.36). Par conséquent, les interventions menées par les animateurs masculins favorisaient la participation des garçons à la discussion.

#### **5.2 Point de vue des garçons**

Les entretiens de groupe tenus auprès de garçons ayant participé à la collecte de données ont permis de connaître leur point de vue sur les interventions menées par les

animateurs masculins lors des cercles de lecture. La section qui suit présente une discussion des principaux résultats découlant de l'analyse des données. Suivant la même structure que celle du chapitre de la présentation des résultats, le point de vue des garçons sur les interventions menées par des animateurs masculins est d'abord discuté, suivi de leur point de vue sur d'autres caractéristiques des cercles de lecture.

### **5.2.1 Point de vue des garçons sur les interventions des animateurs masculins.**

Lors des entretiens de groupe, les garçons se sont exprimés par rapport à diverses interventions menées par les animateurs masculins. Les éléments de discussion présentés ci-après suivent la structure privilégiée dans le chapitre précédent, c'est-à-dire qu'ils traitent du point de vue des garçons sur les formulations utilisées, les sujets abordés, les commentaires, la communication non verbale et la gestion du cercle de lecture par les animateurs masculins.

#### ***5.2.1.1 Point de vue sur les formulations utilisées.***

Pour ce qui est des formulations utilisées par les animateurs masculins, des garçons ont partagé leur appréciation du fait que les animateurs masculins prenaient le temps d'expliquer chacune de leurs questions et de les réexpliquer lors d'incompréhensions, notamment en ajoutant des détails ou en utilisant de nouveaux mots. Ils trouvaient que leurs propos et leurs questions étaient clairs. On peut supposer que le cercle de lecture permet une proximité entre l'adulte et les élèves qui est différente du contexte habituel de classe. Un petit groupe de trois à six garçons permet sans doute à l'animateur d'investir plus de temps pour s'assurer de leur compréhension, contrairement à ce que permettrait un groupe de plus de 20 élèves. Quoi qu'il en soit, les résultats découlant de la recherche démontrent que les garçons accordent de l'importance à la clarté des explications données, ce qui pourrait se justifier par le sentiment d'autoefficacité qu'ils en retirent (Wigfield, 2010). En fait, la perception qu'ont les garçons de leur compétence à lire peut notamment prendre sa source dans l'existence et la pertinence des démonstrations ou des explications données par leur entourage (Archambault &

Chouinard, 2003; Viau, 2009). Ainsi, les explications données par les animateurs masculins pourraient avoir contribué à augmenter leur sentiment d'autoefficacité.

Les garçons se sont également exprimés par rapport à l'usage des éléments prosodiques de la communication des animateurs masculins. Certains disaient avoir trouvé que ceux-ci avaient un débit et un volume de voix adéquats, car ils parlaient suffisamment lentement et fort pour être bien entendus de tous. Quelques garçons ont comparé le débit de la voix des animateurs masculins à celui d'animatrices qui étaient intervenues lors de cercles de lecture auxquels ils avaient participé auparavant. Selon eux, les mères parlaient beaucoup plus vite que les pères et prenaient moins le temps d'animer, en ce sens qu'elles laissaient moins de temps aux élèves pour partager leurs réponses aux différentes questions. Ces points de vue étant exprimés par quelques garçons à chaque entretien de groupe, il est nécessaire de tenter d'en comprendre les raisons. Une piste d'explication possible est que les garçons étaient motivés et qu'ils se sentaient engagés envers l'activité des cercles de lecture. En leur laissant suffisamment de temps pour réagir et pour formuler leurs réponses aux différentes questions abordées, les interventions menées par les animateurs masculins contribuaient au développement de leur motivation intrinsèque à lire. Ils avaient un plus haut niveau d'engagement avec les animateurs de genre masculin, qui semblaient leur accorder davantage de temps pour réagir.

#### ***5.2.1.2 Point de vue sur les sujets abordés.***

En ce qui a trait au point de vue des garçons sur les sujets abordés, les résultats découlant de l'analyse des données révèlent qu'ils auraient désiré une plus grande diversité de questions lors des différents cercles de lecture. Pour eux, il aurait été souhaitable que les animateurs masculins proposent de nouvelles questions sur lesquelles se pencher. Rappelons que l'une des dimensions de la motivation à lire suppose que la présence d'un certain *challenge* amène le lecteur à ressentir une satisfaction lorsqu'il parvient à maîtriser les idées complexes d'un texte (Wigfield,

2010). En posant des questions aux garçons par rapport au livre lu, les animateurs masculins contribuent à développer cette dimension de la motivation à lire. Or, il convient de penser que les garçons auraient souhaité que le défi soit plus élevé, ce qui aurait pu se traduire par un plus grand nombre de questions. Pour mieux comprendre le point de vue des garçons, il importe aussi de rappeler que les cercles de lecture avaient été mis en place au début de l'année scolaire et que les questions auxquelles ils répondaient étaient sensiblement les mêmes depuis. Il appert alors légitime que ceux-ci aient ressenti un besoin de nouveauté après plusieurs cercles de lecture. D'ailleurs, les animateurs masculins qui ont orienté la discussion sur le thème général de la lecture ont reçu des commentaires positifs de la part des garçons. Ceux-ci appréciaient cette particularité, certains considérant même que de discuter à propos d'autres livres leur donnait le goût de lire ou les encourageait à découvrir de nouveaux styles de lecture. À cet effet, rappelons que susciter l'intérêt des enfants par des discussions à propos de livres lus correspond à une caractéristique d'un modèle de lecteur, selon Strommen et Mates (2004). D'ailleurs, Giasson (2003) est d'avis que la diversification des lectures chez les élèves passe par la promotion de livres, pour laquelle l'enseignant joue un rôle fondamental. C'est à l'école, mais aussi aux médias et à la famille de faire en sorte que les garçons connaissent les variétés de textes qu'offre la littérature jeunesse et qu'ils entrent en contact avec des types d'écrits qui leur permettent de répondre à leur besoin de s'émouvoir, de rire, d'avoir peur, de se glisser dans la peau d'un personnage, etc. (Giasson, 1995; Lemery, 2007).

En dépit de leur insatisfaction envers le manque de variété de sujets abordés, certains garçons ont exprimé ne pas apprécier lorsque certains animateurs masculins omettaient de poser des questions énoncées sur le dé ou dans le carnet de lecture. C'est donc dire que même s'ils jugeaient les questions redondantes, ils considéraient quelques-unes d'entre elles comme essentielles. On peut penser qu'en connaissant bien les questions habituellement discutées lors des cercles de lecture, les garçons pouvaient parfois anticiper leurs réponses. Par conséquent, ils peuvent avoir été déçus que la question sur



laquelle ils auraient aimé s'exprimer ne soit pas posée. S'ils avaient des informations à partager à propos de quelques questions, ceux-ci s'attendaient peut-être à recevoir une forme de reconnaissance des autres garçons ou de l'animateur masculin. Rappelons que la reconnaissance d'autrui est un but poursuivi par certains lecteurs et l'une des dimensions de la motivation à lire (Wigfield, 2010).

### ***5.2.1.3 Point de vue des garçons sur les commentaires émis par les animateurs masculins.***

Les garçons interrogés ont également exprimé leur point de vue sur les commentaires émis par les animateurs masculins au cours des cercles de lecture. Tous ont aimé lorsque ceux-ci partageaient leurs propres réponses aux différentes questions énoncées. Quelques garçons ont dit aimer que des animateurs masculins leur partagent quels types de livres ils préféraient, par exemple. D'ailleurs, certains auraient parfois souhaité que quelques-uns des quatre animateurs masculins donnent plus souvent leur opinion par rapport aux sujets abordés au cours du cercle de lecture ou parlent davantage de leurs préférences en lecture. Selon Wigfield (2010), la lecture est souvent une activité sociale. Certains lecteurs sont motivés envers les activités de lecture pour des raisons sociales, soit pour construire et partager avec des membres de leur entourage ce qu'ils retiennent de leurs lectures. Cela pourrait expliquer que certains garçons aient souhaité entendre davantage les animateurs masculins partager leur opinion. Dans la recherche, trois des quatre animateurs masculins ont raconté au moins une histoire personnelle aux garçons pendant leur animation. Lors des entrevues qui ont suivi les cercles de lecture, un garçon a mentionné avoir eu l'impression que Damien, soit l'animateur qui a le plus parlé de soi au cours de ses interventions, faisait partie du groupe, qu'il s'intégrait bien à eux et qu'il semblait être du même âge qu'eux. À un autre moment de l'entrevue, le même garçon a exprimé avoir trouvé intéressant que Damien introduise le cercle de lecture avec la mention « *bienvenue au cercle de lecture entre gars* ». L'appréciation de ce commentaire pourrait être liée à une dimension de la motivation à lire, soit la reconnaissance d'autrui (Wigfield, 2010). S'ils sentent une certaine reconnaissance de la

part de l'animateur masculin, cela peut les motiver à s'engager dans le cercle de lecture. À ce sujet, Charles (1997) mentionne que les élèves aiment les enseignants qui créent une atmosphère détendue et qui leur prêtent attention en tant que personnes. Cela pourrait expliquer que certains garçons aient exprimé avoir aimé ce commentaire de Damien.

Les commentaires émis par les animateurs masculins font aussi référence aux rétroactions verbales données aux garçons. Celles-ci semblent avoir été appréciées par la plupart d'entre eux. Les garçons ont particulièrement aimé sentir qu'il n'y avait ni bonne, ni mauvaise réponse aux questions abordées et que leurs idées ou leurs commentaires étaient acceptés au sein du cercle de lecture. Il est possible que cela ait eu une influence sur leur sentiment d'autoefficacité, en ce sens qu'ils peuvent avoir eu la perception qu'ils étaient compétents (Bandura, 1986) et qu'ils réussissaient bien à contribuer à la discussion. Par conséquent, ils étaient plus susceptibles de vouloir s'engager positivement dans l'activité (Wigfield & Guthrie, 1995; Turcotte, 2007). De plus, comme tous leurs commentaires étaient les bienvenus, ceux-ci n'avaient pas à investir d'efforts pour se distinguer ou pour être meilleurs que les autres. Ainsi, la motivation extrinsèque à lire, et plus particulièrement la dimension de la motivation à lire liée au concept des buts de performance (Wigfield, 2010), étaient peu sollicitées par l'activité des cercles de lecture. Comme la motivation intrinsèque est plus bénéfique à long terme que la motivation extrinsèque (Wigfield, 2010), il est plus favorable d'amener les élèves à lire pour eux-mêmes et par intérêt. En ce sens, il paraît souhaitable que les garçons sentent que leurs commentaires sont appréciés et qu'ils puissent déterminer les sujets à discuter pendant les cercles de lecture, en fonction de leurs intérêts (Daniels, 2005; Giasson, 2000).

Dans le cas présent, les résultats révèlent que bien que les questions posées par les animateurs masculins étaient principalement issues des outils de discussion proposés par l'enseignante, plusieurs d'entre elles étaient ouvertes, en ce sens qu'aucune réponse

précise n'était attendue. Par exemple, on demandait aux garçons de partager l'évènement de l'histoire qu'ils avaient préféré. Ce type de questions leur permettait de discuter librement à propos de leurs impressions et de leur appréciation du livre lu. Rappelons que les animateurs masculins ont avantage à donner plus de contrôle aux garçons, car il semble que ceux-ci préfèrent prendre part à des conversations ouvertes à propos d'un texte lu plutôt que de répondre, collectivement, à une série de questions (National Literacy Trust, 2012) comme ils le faisaient parfois pendant les cercles de lecture. D'ailleurs, Giasson (1995) est d'avis que pour favoriser une discussion fertile entre les élèves, il est souhaitable de privilégier les questions pouvant soulever plusieurs réponses à celles dont la réponse est connue. Comme le souligne le National Literacy Trust (2012), beaucoup de garçons manifestent un manque d'intérêt envers les questions fermées à propos de textes. Aussi, les moments où les animateurs respectaient les différentes idées amenées par les garçons étaient non seulement bénéfiques en termes de motivation à lire, mais aussi cohérentes avec leur rôle de guide (Giasson, 1995). En effet, les interventions menées par les animateurs masculins doivent aider les garçons à exprimer leur pensée et à établir des liens entre leurs idées, mais aussi à guider la discussion en acceptant les idées des élèves et en leur faisant confiance (Giasson, 2000).

Bien que l'accent n'était pas mis sur la recherche d'une bonne ou d'une mauvaise réponse, la reconnaissance de leur entourage était tout de même importante pour les garçons lors des cercles de lecture. En effet, ceux-ci appréciaient les rétroactions verbales des animateurs masculins qui avaient pour but de les féliciter ou de les encourager à s'exprimer. Pourtant, ce type d'interventions peut ne pas être optimal, si l'on se fie à certains auteurs (Goupil, 2007; Rogers & McPherson, 2012). Rogers et McPherson (2012) soulignent que même si les encouragements sont appréciés, nécessaires et bénéfiques pour les enfants, les expressions générales comme celles utilisées par les animateurs masculins lors des cercles de lecture, comme « Bravo », « Super », « Très bien », etc., sont exagérées et ne donnent aucune information sur la réussite du garçon. Pour qu'elle soit appropriée, une rétroaction doit préciser les

particularités de la réalisation de l'élève afin qu'il sache pourquoi on le félicite (Giasson, 1995; Goupil, 2007). Toutefois, Giasson (2000) souligne que l'essentiel demeure que les félicitations de l'adulte soient sincères, car les élèves sentiront rapidement si elles sont gratuites et cesseront de lui faire confiance. Quoi qu'il en soit, le fait que des garçons aient souligné leur appréciation de ce type d'encouragements laisse penser que la reconnaissance d'autrui, l'une des dimensions de la motivation à lire (Wigfield, 2010), peut avoir une importance pour eux dans le cadre des cercles de lecture.

#### ***5.2.1.4 Point de vue sur la communication non verbale.***

Les résultats obtenus révèlent que les garçons accordent également de l'importance à la communication non verbale des animateurs masculins lors des cercles de lecture. Ceux-ci ont exprimé un point de vue positif par rapport à divers aspects, notamment le contact visuel maintenu avec les garçons lorsqu'ils s'exprimaient. À ce propos, Rogers et McPherson (2012) soulignent que le maintien d'un contact visuel de l'adulte avec l'élève renforce le lien qui les unit et agit comme une « sorte de rétroaction non verbale instantanée » (p. 10). Giasson (2000) est aussi d'avis que l'usage des contacts visuels est une technique d'écoute à privilégier lors de discussions autour d'un texte littéraire. Comme certains élèves s'investissent en lecture dans l'attente d'obtenir de la reconnaissance de leur entourage (Wigfield, 2010), cela pourrait expliquer que certains aient apprécié sentir qu'ils étaient écoutés par l'animateur masculin.

L'attitude des animateurs masculins est l'un des aspects de la communication non verbale qui a été le plus remarqué par les garçons. Ils aimaient avoir la perception que l'animateur était d'humeur positive, motivé, heureux d'être parmi eux et dynamique. Par conséquent, les garçons auraient souhaité que Jérôme soit plus expressif. Ceux ayant participé à l'un des cercles de lecture animés par Damien ont particulièrement aimé que celui-ci soit drôle et qu'il rie avec eux par moments, ce qui témoigne de l'importance accordée par les garçons à l'utilisation de l'humour. La onzième dimension de la motivation à lire, soit les raisons sociales pour lire, pourrait être ici en jeu (Wigfield,

2010). D'après les résultats, on peut supposer qu'il soit plus motivant pour les garçons de partager, avec des amis et animateur masculin, le sens qu'ils retirent de leur lecture en utilisant l'humour. D'ailleurs, le sens de l'humour est l'une des caractéristiques souvent identifiées par les garçons parmi celles qu'ils préfèrent chez leur enseignant (Lemery, 2004). Selon Lemery (2004), le recours à l'humour par l'enseignant pourrait permettre aux garçons de se maintenir plus actifs et d'être plus à l'écoute en classe. Il faut savoir que l'attitude personnelle de l'individu qui a la responsabilité d'une classe, ou d'un groupe comme dans le cas présent, est l'un des facteurs qui déterminent le climat qui y règne (Caron, 2012). S'il rend l'apprentissage stimulant, crée une atmosphère détendue, utilise l'humour et sourit, par exemple, il contribue à rendre les garçons plus attentifs, plus calmes et plus disposés à apprendre (Caron, 2012; Charles, 1997; Lemery, 2004). De plus, comme les garçons sont en mesure de percevoir la motivation et la passion de la lecture des animateurs masculins (Giasson, 2003), ceux-ci ont intérêt à manifester un certain enthousiasme en discutant de lecture avec les garçons. Cela les incite à lire davantage et à développer des habitudes de lecture permanentes (Dionne, 2010).

#### ***5.2.1.5 Point de vue sur la gestion des cercles de lecture.***

Les autres points de vue exprimés par les garçons sur les interventions des animateurs masculins concernaient leur gestion du cercle de lecture. Plusieurs ont souligné le fait que leur façon d'accorder le droit de parole était équitable et juste, du fait qu'ils faisaient participer les garçons qui restaient plus à l'écart. Par ailleurs, un garçon aurait souhaité avoir davantage de contrôle, de façon à ce que l'adulte ne soit pas le seul à donner le droit aux garçons de s'exprimer. Pour mieux comprendre le point de vue exprimé par ce garçon, il faut prendre en considération que celui-ci prenait la parole plus souvent que les autres. Il est possible qu'il n'ait pas aimé que l'animateur masculin donne parfois la parole à un autre garçon alors qu'il avait lui-même des opinions à exprimer sur le sujet abordé. En n'ayant pas toute la latitude souhaitée pour s'exprimer, le garçon n'avait pas la chance de développer son sentiment d'autoefficacité (Wigfield, 2010). À ce propos, rappelons que l'animateur, par ses interventions, doit donner la chance aux élèves de

suggérer leurs propres questions (Giasson, 2000). De plus, les garçons n'appréciaient pas lorsqu'un animateur masculin ne laissait de temps qu'à un garçon de répondre à chaque question énoncée, avant d'enchaîner avec une autre question. Pour eux, cette façon de procéder ne leur permettait pas de connaître l'avis de tous les garçons sur chaque sujet abordé, alors que le partage d'opinions constitue l'un des éléments qu'ils préfèrent dans les cercles de lecture. Ce point de vue confirme la motivation des individus à entrer en relation avec les autres, qui constitue l'une des dimensions de la motivation à lire (Wigfield & Guthrie, 1997). En fait, selon Wigfield (2010), les raisons sociales pour lire se manifestent chez l'enfant qui construit et partage le sens qu'il tire de ses lectures avec des amis ou des membres de sa famille. Considérant le point de vue des garçons, il semble ainsi que la présence d'interactions sociales au sein des cercles de lecture les motive à lire (Wigfield & Guthrie, 1997).

Les résultats indiquent également que les garçons voyaient d'un bon œil la préparation des quatre animateurs masculins, soit le fait qu'ils avaient lu les livres avant d'animer les cercles de lecture. Bien qu'il s'agissait d'une exigence de la recherche et qu'il n'était donc guère étonnant que les animateurs masculins connaissent les romans, il s'avère intéressant que les garçons aient remarqué et apprécié ce détail pendant les cercles de lecture. Certains ont mentionné qu'en connaissant les romans dont ils discutaient, les animateurs masculins réussissaient mieux à les soutenir et à les aider pendant la discussion.

Par rapport à la gestion des cercles de lecture, quelques garçons ont dit ne pas apprécier lorsqu'il y avait des moments de silence entre les questions. Cette insatisfaction pourrait être liée au fait qu'ils auraient aimé s'exprimer davantage, qu'ils étaient motivés. En effet, les garçons étaient avides de questions et de sujets de discussion pendant les cercles de lecture, ce qui porte à croire qu'ils accordaient beaucoup d'importance à cette activité. D'ailleurs, certains déploraient les moments où d'autres garçons bavardaient entre eux pendant les cercles de lecture plutôt que d'y

participer activement. Ils étaient unanimes : il n'y avait pas lieu de parler d'autre chose que de lecture dans ce contexte. Ce point de vue laisse croire que les garçons étaient motivés, puisqu'ils accordaient de l'importance à ce que les cercles de lecture se réalisent adéquatement, ce qui correspond à l'une des dimensions de la motivation à lire (Wigfield & Eccles, 1992).

### **5.2.2 Point de vue des garçons sur certaines caractéristiques des cercles de lecture.**

En plus d'exprimer leur point de vue par rapport à divers aspects des interventions des animateurs masculins, les garçons ont partagé ce qu'ils pensaient d'autres caractéristiques des cercles de lecture. Les éléments de discussion qui suivent concernent ainsi leur point de vue par rapport à la constitution des cercles de lecture, aux livres et aux outils de discussion, au lieu de rencontre, au genre de l'animateur et au développement de leur intérêt pour la lecture.

#### ***5.2.2.1 Point de vue sur la constitution des cercles de lecture.***

En ce qui a trait à la constitution des cercles de lecture, tous les garçons ont exprimé une préférence à être regroupés entre élèves du même genre. Certains ont argumenté que l'ambiance du cercle de lecture était alors plus calme, puisqu'ils écoutaient mieux que les filles, qui avaient tendance à placoter entre elles. Ce point de vue confirme l'un des fondements des cercles de lecture, selon lequel une ambiance détendue doit régner dans la classe (Daniels, 2005). D'autres garçons se sont dit plus à l'aise de s'exprimer en l'absence de filles et moins craintifs à l'idée d'être ridiculisés, de se tromper ou de faire rire d'eux. Il faut comprendre qu'en partageant souvent des intérêts en lecture différents des filles, il est naturel qu'ils préfèrent être regroupés avec d'autres garçons, qui ont des goûts semblables (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; Lebrun, 2010; Lemery, 2007). D'ailleurs, l'une des dimensions de la motivation à lire correspond aux raisons sociales pour lire (Wigfield, 2010). Les garçons étaient sans doute motivés du fait qu'ils pouvaient partager avec leurs amis le sens qu'ils tiraient de leur lecture. Quels que

soient leurs motifs, leur préférence à ce que la constitution des cercles de lecture favorise une non-mixité s'avère plutôt intéressante, étant donné que des écrits suggèrent plutôt que la formation des cercles de lecture soit hétérogène. Pour Terwagne et ses collègues (2006), par exemple, la diversité découlant de l'hétérogénéité des équipes constitue une source d'enrichissement à la discussion. Pour Giasson (2003), l'hétérogénéité des cercles de lecture consiste surtout à s'assurer que des élèves faibles soient regroupés avec des élèves plus forts. Ainsi, même s'ils sont réunis selon leur genre, il est possible de favoriser une certaine hétérogénéité au sein des cercles de lecture. Un groupe de garçons diffère d'un autre groupe de garçons, l'hétérogénéité ne faisant pas référence qu'au genre des personnes.

#### ***5.2.2.2 Point de vue sur les livres et les outils de discussion.***

L'un des résultats les plus récurrents dans la recherche concerne la critique, par les garçons, du manque de diversité des questions dans les outils de discussion utilisés. Bien qu'ils souhaitent que les animateurs masculins continuent de leur poser certaines questions auxquelles ils étaient habitués de répondre, ils ont mentionné qu'ils auraient tout de même aimé que d'autres types de questions leur soient posées. D'un autre côté, ils semblaient assez satisfaits des livres qui avaient été mis à leur disposition pour les besoins des cercles de lecture, au cours de l'année. Par exemple, ils aimaient lorsque les romans comportaient des passages humoristiques, ce qui est peu étonnant étant donné que l'humour est l'un des intérêts en lecture des garçons, selon Lemery (2007) et Moloney (2002). Les garçons appréciaient également que le texte soit aéré, d'une longueur acceptable et écrit suffisamment gros. Pourtant, il semble que de s'exposer à des niveaux de lecture difficiles favorise le développement de la motivation à lire, le *challenge* de maîtriser les idées complexes d'un texte en constituant l'une des dimensions (Wigfield, 2010). Si la lecture représente un défi trop facile, elle risque de provoquer le désintérêt chez le lecteur. En revanche, elle doit tout de même constituer un défi atteignable, donc ne pas être trop difficile. À cet effet, Daniels (2005) recommande que les livres proposés aux élèves dans le cadre de cercles de lecture, en plus de tenir



compte de l'intérêt potentiel des enfants, prennent en compte le niveau de difficulté. Or, Routman (2007) affirme qu'il faille accorder une plus grande importance aux goûts des élèves qu'au degré de difficulté des livres pour favoriser leur réussite en lecture. Ainsi, il importe avant tout que le matériel de lecture offert corresponde à leurs intérêts (Routman, 2007). Cela favorise, du même coup, le développement de l'une des dimensions de la motivation à lire des élèves, la *curiosité*, qui correspond au désir de lire sur un sujet d'intérêt particulier (Wigfield, 2010). Malgré qu'aucun garçon n'ait manifesté d'insatisfaction en regard des livres lus, quelques-uns ont avoué qu'ils auraient souhaité que les textes offerts soient plus diversifiés et que d'autres genres littéraires soient mis en vedette. En fait, même si le choix des livres lus pour chaque cercle de lecture revenait aux garçons, il s'effectuait parmi une sélection préalablement déterminée, qui ne comportait que des romans jeunesse. Bien entendu, le contenu de ces romans variait d'un livre à l'autre, mais il demeure qu'un seul genre littéraire était offert aux garçons, ce qui peut expliquer le point de vue des garçons sur le sujet. D'ailleurs, avoir le choix fait partie des besoins des garçons dans le domaine de la lecture, ceux-ci souhaitant ne pas se faire imposer leur lecture par leur enseignante (Edmunds & Bauserman, 2006; Turcotte, 2007). Le choix de lecture serait l'un des éléments contribuant à motiver les élèves à lire (Giasson, 2003). Certains garçons proposaient qu'en plus des romans, des documentaires et des bandes dessinées soient lus dans le cadre des cercles de lecture, de façon à ce qu'ils répondent davantage à leurs intérêts. Ainsi, plutôt que de ne leur proposer que des romans, il serait avantageux de considérer l'avis de Daniels (2005) quant aux types de livres à offrir, celui-ci affirmant que comme pour la lecture, les cercles de lecture ne se limitent pas aux romans, mais à une diversité d'écrits, comme les documentaires ou les bandes dessinées. De plus, pour déterminer quoi leur offrir, il serait pertinent de se référer aux différents écrits qui indiquent que les garçons comptent aussi, parmi leurs préférences de lecture, les textes qui utilisent l'humour, les séries d'aventure et les livres de sports (Brozo, 2010; CCA, 2009; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; Schwartz, 2002). L'une des principales raisons qui dissuadent certains garçons de lire concerne leur incapacité à trouver du

matériel qui correspond à leurs intérêts (National Literacy Trust, 2012). À cet effet, le rôle de l'adulte quant à la promotion de livres ne fait aucun doute (National Literacy Trust, 2012). La suggestion de quelques garçons d'utiliser d'autres types d'écrits dans les cercles de lectures n'est d'ailleurs pas à négliger. Leur besoin de diversité, tant sur le plan des outils de discussion que sur celui des livres offerts, est l'un des éléments à retenir concernant leur point de vue sur les cercles de lecture.

### ***5.2.2.3 Point de vue sur le lieu de rencontre.***

Certains garçons ont exprimé leur point de vue sur le lieu de rencontre des cercles de lecture auxquels ils ont participé. Alors que certains trouvaient le local idéal, entre autres parce qu'il était tranquille et confortable, d'autres l'ont trouvé renfermé et peu confortable, au contraire. Ils auraient souhaité être assis sur autre chose que des chaises. Le fait que des garçons se soient exprimés à ce sujet démontre que l'appréciation du lieu de rencontre, bien qu'elle soit personnelle à chacun, a une importance pour certains garçons. À ce sujet, rappelons que Giasson (2000) indique que pour favoriser l'intimité des cercles de lecture, les élèves doivent être regroupés ensemble et être éloignés des autres cercles de lecture. Dans le cadre de la recherche, les cercles de lecture des animateurs masculins avaient lieu dans un petit local dans lequel se trouvaient une grande table et des chaises. Bien que la proximité des garçons et de l'animateur autour de la table pouvait favoriser l'intimité recherchée, le confort des chaises pouvait ne pas faire l'unanimité chez les garçons. Le fait que plusieurs se soient exprimés à propos du lieu de rencontre des cercles de lecture alors qu'aucune question n'abordait ce sujet dans l'entretien de groupe témoigne de l'importance d'en tenir compte. Selon Saint-Laurent (2008), l'aménagement physique influence le climat de classe et il est donc nécessaire que les élèves s'y sentent bien. De plus, l'instauration d'une ambiance ludique et détendue dans la classe constitue l'un des principes à respecter dans la mise en œuvre de cercles de lecture, selon Daniels (2005).

#### ***5.2.2.4 Point de vue sur le genre de l'animateur.***

La plupart des garçons ont préféré que les cercles de lecture soient animés par un animateur masculin, bien que plusieurs n'aient pas réussi à expliquer les motifs de leur préférence. Certains ont tout de même exprimé qu'ils se sentaient mieux compris par un homme, parce qu'il avait lui-même déjà été un garçon et par conséquent, qu'il avait des goûts semblables à eux. D'autres ont dit être plus à l'aise de s'exprimer devant un homme. En fait, les garçons ont noté quelques différences entre les interventions d'une femme et celles d'un homme, notamment une perception que les hommes parlaient plus lentement et prenaient davantage leur temps pour animer les cercles de lecture, contrairement aux femmes qui avaient tendance à se dépêcher et à regarder l'heure plus souvent. Ce point de vue s'avère particulier, étant donné que certains garçons ont aussi affirmé ne pas avoir apprécié lorsqu'il y avait des moments de silence entre les questions posées par les animateurs masculins. C'est donc dire qu'ils veulent que les animateurs masculins prennent leur temps, tout en évitant les moments de silence. En ce qui concerne les différences entre les animateurs masculins et les animatrices, deux seuls garçons ont clairement exprimé qu'à leur avis, chaque personne avait sa façon d'intervenir, indépendamment de son genre. Cela relevait principalement du tempérament de chacun. Il est à noter que ces deux garçons ont participé, au cours de l'année scolaire, à des cercles de lecture animés par leurs mères. Ceux-ci avaient donc un regard différent des autres garçons, qui n'avaient pas participé à des cercles de lecture animés par leur mère. Ainsi, les deux garçons qui ont exprimé un point de vue différent des autres avaient leur propre mère en référence, ce qui peut avoir influencé leur perception de la différence entre les animateurs. Bien que plusieurs garçons ayant exprimé leur préférence envers les animateurs masculins ont eu de la difficulté à expliquer cette préférence, leur point de vue confirme tout de même certains écrits qui indiquent que les garçons ont davantage d'intérêt lorsque des pères s'impliquent (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). Dans sa recherche auprès de garçons d'une même équipe de hockey participant à des cercles de lecture, l'un des résultats de Jolicoeur (2008) démontrait que certains garçons avaient eu plus d'intérêt à s'impliquer

dans l'activité parce qu'elle avait été initiée par leur entraîneur de hockey. En fait, comme le révèle le rapport du National Literacy Trust (2012), le genre de l'adulte a une influence sur la motivation à lire, le type de lecture privilégié par les pères étant plus fortement lié à celui des garçons. Il semble que les garçons qui observent leur père lire 30 minutes par jour lisent davantage que ceux qui ne voient jamais leur père lire. D'ailleurs, les élèves ayant une plus grande motivation à lire sont ceux qui discutent de leurs lectures avec leurs pairs et leur famille (Terwagne & al., 2006). L'influence des parents sur la motivation à lire est donc considérable. On peut penser que permettre aux garçons du primaire d'entrer en contact avec des animateurs masculins qui partagent et discutent de lecture avec eux puisse avoir un effet positif sur leur motivation à lire.

#### ***5.2.2.5 Point de vue sur le développement de leur intérêt pour la lecture.***

Les résultats révèlent que pour les garçons, les cercles de lecture permettent de développer leur intérêt pour la lecture, notamment en les amenant à découvrir de nouveaux genres littéraires. Certains garçons qui lisaient peu ou qui ne lisaient que des bandes dessinées ou des documentaires en début d'année scolaire lisaient aussi des romans vers la fin de l'année. Cela confirme que les cercles de lecture peuvent contribuer au développement de l'intérêt envers la lecture chez les garçons. Pour un autre garçon, le fait d'avoir lu des livres dans le cadre des cercles de lecture lui a donné des idées lors de situations d'écriture, ce qui constituait un avantage selon lui. Son point de vue met en lumière le lien étroit entre la lecture et l'écriture (Giasson, 2003; National Literacy Trust, 2012; Routman, 2007) que peut permettre la réalisation de cercles de lecture.

Il faut retenir, ici, que les garçons ont semblé apprécier l'activité et être conscients de ses bienfaits sur leur goût de lire. C'est donc dire qu'ils accordaient de l'importance à cette activité littéraire. Cela renvoie à deux dimensions de la motivation à lire, qui correspondent à l'utilité qu'accorde l'élève à l'activité de lecture qui lui est proposée (Wigfield & Eccles, 1992) et au sentiment d'autoefficacité. Comme l'ont mentionné

certains garçons, il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions posées au cours des cercles de lecture, ce qui avait une influence positive sur leur perception de compétence. L'appréciation des cercles de lecture par les garçons rejoint les résultats obtenus par Lévesque, Lavoie et Chénard (2007), qui suggèrent ce type d'activité littéraire pour développer leur intérêt envers la lecture.

### **5.3 Caractéristiques des cercles de lecture**

Les cercles de lecture vécus dans le cadre de la recherche présentaient peu de caractéristiques définies dans le cadre théorique. Dans cette partie de la discussion, il convient donc de faire la lumière sur les principaux points de convergence et de divergence entre ce qui a été observé et ce qu'on connaît des cercles de lecture dans la littérature.

D'abord, quelques-uns des principaux fondements décrits dans la littérature ont été observés dans les cercles de lecture vécus dans le cadre de la recherche. Par exemple, la formule pédagogique privilégiée favorisait les discussions au sein de petits groupes d'élèves lisant le même livre (Giasson, 2003) et privilégiait la pratique de la lecture autonome et l'apprentissage collaboratif (Daniels, 2005). De plus, les élèves choisissaient eux-mêmes leur livre parmi les choix offerts et les cercles de lecture étaient constitués à partir de ces choix (Daniels, 2005). Les livres proposés correspondaient à des romans variés, un type d'écrit fréquemment exploité dans le cadre de cercles de lecture (Daniels, 2005; Giasson, 2003; Terwagne & al., 2006). Comme l'ont laissé entendre certains garçons, les livres proposés étaient d'un niveau de difficulté accessible pour qu'ils en comprennent le sens (Monson, 1995). Puis, conformément aux fondements des cercles de lecture liés à l'environnement, ceux-ci étaient installés de façon à favoriser l'intimité (Giasson, 2000) et à ce qu'une ambiance ludique et détendue règne (Daniels, 2005).

Divers aspects relatifs au fonctionnement des cercles de lecture vécus étaient également conformes à ce qu'on retrouve dans la littérature. Les cercles de lecture

regroupaient généralement de quatre à cinq élèves et leur constitution variait entre chaque livre (Terwagne & al., 2006). Ils étaient formés à partir de groupes hétérogènes d'élèves, puisque même s'ils étaient regroupés entre garçons désirant lire le même roman, aucun autre critère ne déterminait la formation des cercles. Les garçons pouvaient avoir des profils de lecteurs différents, c'est-à-dire qu'un cercle de lecture pouvait regrouper des lecteurs insatiables et des lecteurs non engagés, par exemple (Giasson, 2011). De plus, la discussion mettait l'emphasis sur la compréhension de l'histoire ainsi que sur la « perception et les sentiments des élèves à l'égard du texte lu » (Lévesque & al., 2007, p.56)

Contrairement à ce qui est mentionné dans la littérature, les élèves ne lisaient pas un nombre de pages ou de chapitres déterminé par les membres de leurs cercles de lecture. Ceux-ci n'avaient lieu qu'une fois que les élèves avaient terminé de lire leur livre. De plus, la deuxième étape de la mise en place des cercles de lecture, qui correspond à une phase d'écriture (Giasson, 2003), s'est déroulée différemment de ce qui est décrit par Giasson (2003) et Terwagne et ses collègues (2006). En fait, pour ces auteurs, cette phase correspond généralement à un moment où les élèves écrivent leurs réactions ou les réflexions qu'ils souhaitent partager à la suite de leur lecture. Or, à cette étape des cercles de lecture vécus, les garçons écrivaient plutôt leurs réponses à des questions prédéterminées dans un carnet fourni par l'enseignante. Il pouvait s'agir, par exemple, d'indiquer le moment de l'histoire qu'ils avaient préféré. Par conséquent, la phase d'écriture dirigée en fonction des questions du carnet n'amenait pas les garçons à inscrire des notes personnelles par rapport à ce qu'ils voulaient partager aux garçons de leur cercle de lecture. Une autre caractéristique attribuée aux cercles de lecture dans la littérature était absente : les garçons ne faisaient pas de mise en commun du fruit de leurs discussions à l'ensemble de la classe après les cercles de lecture, contrairement à ce que suggèrent Terwagne et ses collaborateurs (2006).

Comme il a été mentionné précédemment, les garçons ne disposaient pas d'autant d'autonomie que ce qui est mentionné dans les écrits. Ils ne déterminaient pas eux-

mêmes les sujets de discussion à aborder, par exemple (Daniels, 2005). De plus, même si Avci et Yüksel (2011) sont d'avis d'attribuer des rôles aux élèves pour que les discussions demeurent dans le cadre déterminé, aucun garçon n'avait de responsabilité en particulier, que ce soit être responsable des liens, des questions, des illustrations ou des parties importantes (Daniels, 2005). Par ailleurs, il faut se rappeler que les rôles peuvent ne pas être nécessaires si les élèves parviennent à mener des discussions fructueuses (Daniels, 1994). Dans cette perspective, les élèves auraient pu faire eux-mêmes le choix de s'attribuer des rôles ou non, comme le proposent Terwagne et son équipe (2006). Daniels (2005) indique qu'avant les cercles de lecture, l'enseignant donne généralement des mini-leçons aux élèves, de façon à leur donner des stratégies pour favoriser leur bon déroulement. Il peut s'agir de leur enseigner comment poser des questions claires, spécifiques et ouvertes, ou des questions de clarification ou de justification (Moeller & Moeller, 2007). Par ailleurs, le fait que les cercles de lecture aient été mis en place dès le début de l'année scolaire pourrait expliquer ce pourquoi l'enseignante n'a pas donné ces mini-leçons lors de la collecte. En effet, comme l'indique Giasson (1995), l'enseignant joue un rôle surtout actif lors de la mise en place des cercles de lecture.

#### **5.4 Forces et limites de la recherche**

Cette recherche implique des retombées importantes tant sur le plan de la pratique pédagogique que de la recherche. Les élèves sont relativement peu sollicités dans les recherches en éducation. Or, l'une des originalités de la présente étude tient du fait qu'on se soit intéressé à l'opinion de garçons du primaire et qu'on les ait interrogés pour apporter des éléments de réponse au deuxième objectif de recherche. On en connaît maintenant davantage sur leur point de vue par rapport aux interventions des animateurs masculins et sur d'autres caractéristiques des cercles de lecture. Une autre force de la recherche concerne l'exhaustivité des informations décrivant les interventions des animateurs masculins lors des cercles de lecture.

En dépit de l'application rigoureuse des différents moyens et stratégies assurant le respect des critères méthodologiques, cette étude comporte certaines limites qu'il apparaît essentiel de mentionner. Parce qu'ils ont été présentés aux moments opportuns dans l'élaboration du cadre méthodologique, l'auteure de ce mémoire n'élaborera pas ici sur les écueils et les limites des techniques de collecte et d'analyse utilisées au cours de la recherche. Elle portera plutôt l'attention du lecteur vers les lacunes relatives au déroulement de la recherche.

D'abord, des limites relatives au choix des participants peuvent avoir eu une influence sur les résultats. Bien qu'il fut considéré que les garçons faisant partie du groupe de participants étaient issus d'un milieu défavorisé, aucune mesure n'a été prise afin de valider que les particularités de leur milieu familial, plus précisément, étaient réellement représentatives de la population étudiée. De même, les animateurs masculins ont été sélectionnés en fonction de leur intérêt à participer à la recherche et de leurs disponibilités. On ne peut donc prétendre que ceux-ci possédaient l'ensemble des particularités exposées dans le cadre théorique pour désigner un modèle de lecteur. Il est possible que certains d'entre eux n'aient pas constitué de réels lecteurs et que cela ait influencé leurs interventions dans les cercles de lecture. Une autre limite de la recherche concerne les consignes données par l'enseignante aux animateurs masculins. En leur mentionnant que leur rôle était principalement de susciter la discussion autour du livre lu et en leur fournissant des outils de discussion desquels s'inspirer, il est probable que cela ait pu limiter le nombre et le type d'interventions menées par les animateurs masculins. Pour que ceux-ci soient plus libres de recourir à des interventions diversifiées, il faudrait qu'ils soient sensibilisés à leur rôle de guide auprès des garçons et qu'ils aient moins de contraintes lors des cercles de lecture.



## **Conclusion**

Cette étude s'intéressait au point de vue de garçons du primaire à propos des interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture. Les résultats obtenus révèlent que le genre de l'animateur ne suffit pas à lui seul à susciter l'appréciation des garçons, puisque ceux-ci considèrent aussi d'autres éléments importants. Cette recherche présente des apports au plan des connaissances scientifiques, puisqu'elle a permis de documenter le type d'interventions effectuées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture auprès de garçons du primaire, un contexte peu étudié. Les résultats obtenus pourraient donc servir d'assises à d'autres études, d'autant plus que plusieurs auteurs suggèrent que la présence de modèles masculins puisse avoir des retombées positives sur le développement du goût de lire des garçons. D'un point de vue méthodologique, la recherche a montré que le point de vue exprimé par les garçons, même s'ils sont d'âge primaire, pouvait permettre une compréhension très riche du contexte étudié. Cela a d'ailleurs permis de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques, en fournissant des renseignements précis quant au point de vue des garçons sur les interventions d'animateurs masculins.

Les principaux constats de la recherche suggèrent diverses pistes de développement pour la pratique pédagogique d'enseignants et d'intervenants du milieu primaire. D'abord, deux des constats de la recherche concernent le besoin des garçons d'avoir un plus grand contrôle du déroulement des cercles de lecture et leur désir d'aborder une plus grande quantité de sujets de discussion. Conséquemment, il serait souhaitable de donner plus de place aux garçons et de les amener progressivement à faire preuve de plus d'autonomie, de façon à ce qu'ils gèrent eux-mêmes la variété et le type de sujets abordés. Il est nécessaire que les garçons parviennent à se détacher des outils de discussion généralement utilisés par les animateurs masculins pour déterminer eux-mêmes les questions à discuter. Par ailleurs, cet aspect relève davantage de l'enseignante que des animateurs. Pour les aider, elle pourrait substituer le carnet de lecture qu'elle

leur demande de remplir après avoir lu leur roman par un journal d'écriture plus ouvert. Plutôt que de répondre à des questions précises par rapport au livre lu, ils noteraient les impressions personnelles émergeant de leur lecture. Comme le suggère Giasson (2003), des pistes ou des suggestions pourraient être mises à la disposition des garçons pour les aider à déterminer quoi écrire dans leur journal. Ces idées pourraient être intégrées au journal d'écriture ou affichées en classe. De cette façon, on peut penser que les garçons critiqueraient moins la redondance des questions du carnet de lecture ou du dé, comme certains le faisaient pendant les entretiens de groupe. De plus, les sujets abordés seraient déterminés en fonction de leurs intérêts, de leur appréciation et du contenu du roman ou d'autres types de lecture. Leur attention serait ainsi portée vers les éléments du texte qui les auraient davantage marqués.

L'appréciation par les garçons des interventions menées par les animateurs masculins constitue un autre constat de la recherche. L'une des recommandations qui en découlent est de continuer d'inviter des parents à participer à cette activité littéraire, l'implication d'animateurs masculins étant encore plus souhaitable auprès des garçons, qui disent préférer les cercles animés par des hommes. La recherche a notamment permis d'apprendre que les garçons aimaient lorsque les animateurs masculins partageaient leur avis sur le livre lu. En ce sens, il faudrait inviter ceux-ci à émettre leur opinion au même titre que les garçons pendant les cercles de lecture. Au cours de la recherche, les animateurs masculins qui partageaient le plus souvent leur opinion semblaient être des lecteurs plutôt engagés. Par conséquent, il serait favorable que les animateurs masculins participant aux cercles de lecture soient de véritables lecteurs et qu'ils aient lu les romans des garçons, comme ce fut le cas dans le cadre de l'étude. Comme le souligne Routman (2007), il est difficile de faire figure de modèle dans un domaine qui nous est peu connu.

Par ailleurs, on constate qu'en dépit du fait que les animateurs masculins n'aient pas été sélectionnés en fonction de leur représentativité par rapport à ce qu'est un modèle de

lecteur, les interventions qu'ils ont menées au cours des cercles de lecture ont présenté plusieurs des caractéristiques décrites chez un enseignant ou un adulte modèle de lecteur dans la littérature. Ceux-ci ont partagé leurs opinions ou leurs impressions par rapport aux questions discutées et par rapport à d'autres sujets sur le thème de la lecture. Ils ont rendu leur démarche et leurs habitudes de lecture explicites pour les garçons en leur parlant des livres qu'ils possédaient, des types de textes qu'ils préféraient, de l'importance qu'ils accordaient et du plaisir que la lecture leur apportait, ainsi que des stratégies qu'ils utilisaient pour choisir leur lecture (Dionne, 2010; Giasson, 1995; Giasson & Saint-Laurent, 1999; Routman, 2007; Turcotte, 2007). Cela démontre que l'animation de cercles de lecture auprès de garçons du primaire peut être confiée à des pères, qu'ils présentent peu ou plusieurs caractéristiques d'un modèle de lecteur. D'ailleurs, le simple fait qu'ils soient des hommes suscite une appréciation positive chez les garçons. Il faut toutefois retenir qu'inviter un homme ne garantit pas qu'il aura recours à des interventions qui font de lui un modèle de lecteur. En fait, ce qui fait de la personne un modèle de lecteur est davantage en lien avec ses interventions qu'avec son genre. Toutefois, les garçons interprètent généralement les interventions en fonction de leur expérience personnelle, qui est souvent liée à leur genre. Par conséquent, au moment où l'enseignante rencontre les parents avant le début des cercles de lecture, il serait incontournable qu'elle insiste sur leur rôle de guide auprès des garçons et qu'elle leur décrive les diverses interventions à privilégier pour servir de modèle de lecteur auprès des garçons.

Dans la recherche, les interventions des animateurs masculins consistaient souvent à diriger et à orienter les discussions au sein des cercles de lecture. Or, leur rôle devrait plutôt être d'aider les garçons à mener une discussion riche grâce à des réponses personnelles explicites. En tant que guides, ils doivent poser des questions générales, être attentifs à la contribution des garçons, susciter la participation de tous et faire progresser la discussion en établissant des liens entre ce que chacun exprime. En discutant de ce rôle avec les animateurs masculins, il est probable que ceux-ci

limiteraient leurs interventions visant à diriger les cercles de lecture et veilleraient plutôt à guider les garçons dans leur façon d'orienter la discussion.

Un autre constat de la recherche concerne l'appréciation par les garçons de l'attitude positive des animateurs masculins, d'une ambiance détendue et d'un climat de partage au sein des cercles de lecture. En ce sens, privilégier un environnement tranquille, encourager la participation de chacun et le partage des idées ainsi que recourir à l'humour semblent être des pratiques idéales qui doivent être privilégiées pour susciter l'appréciation des garçons. L'animateur masculin doit être calme, s'intégrer aux garçons, les soutenir et tâcher de multiplier les occasions qui leur permettent de partager et de remettre en question leurs opinions.

Il se dégage également de la recherche que les garçons apprécient lorsque la discussion s'éloigne du contenu du livre lu pour parler de différents sujets en lien avec le thème général de la lecture. L'enseignante pourrait donc encourager les animateurs masculins à parler de lecture lorsqu'ils considèrent le moment opportun pendant les cercles de lecture, tout en respectant le principe selon lequel les élèves dirigent la discussion. En effet, une activité littéraire comme le cercle de lecture semble être un contexte tout à fait propice pour discuter d'autres livres, de genres littéraires, d'auteurs, etc.

Même si les cercles de lecture vécus ne présentaient pas toutes les caractéristiques qui y sont attribuées dans la littérature, les garçons ont exprimé un point de vue favorable par rapport à cette activité littéraire. L'une des caractéristiques pour laquelle les garçons ont tous partagé le même point de vue concerne la constitution des cercles de lecture. Il semble qu'ils apprécient davantage lorsqu'ils ne sont réunis qu'entre garçons. Ceux-ci y voient divers avantages, comme le fait de se sentir plus à l'aise de s'exprimer en l'absence de filles et d'avoir l'impression de partager les mêmes intérêts. En ce sens, la recherche suggère que les cercles de lecture soient formés à partir d'élèves de même

genre pour motiver les garçons à lire.

Une autre considération à prendre en compte est liée au constat que les garçons souhaiteraient que d'autres genres littéraires soient mis en vedette lors des cercles de lecture. Ainsi, un souci d'offrir des livres correspondant aux goûts en lecture des garçons serait de rigueur dans l'exécution de cercles de lecture. Par ailleurs, il est à noter que les garçons ont tout de même apprécié les romans jeunesse qui leur étaient offerts. Ils souhaiteraient toutefois que les cercles de lecture leur permettent également de discuter de documentaires ou de bandes dessinées, par exemple.

Les constats et recommandations pour la pratique pédagogique ayant été énoncés, il est temps, à présent, de suggérer des pistes de développement pour la recherche. À cet effet, l'une des avenues proposées serait de s'intéresser à un contexte de cercles de lecture entre garçons où, d'une fois à l'autre, les livres suggérés seraient de genres littéraires différents et où les animateurs seraient des modèles de genre masculin conscients et soucieux de leur rôle pour promouvoir l'intérêt envers la lecture chez les garçons.

La recherche a permis de constater que les garçons préféraient lorsque les cercles de lecture étaient animés par des hommes plutôt que par des femmes. Or, comme plusieurs des garçons ayant exprimé cette préférence trouvaient difficilement les mots pour se justifier, il serait opportun que des études subséquentes cherchent à comprendre la nature de leur préférence. Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant que les interventions des animateurs masculins soient comparées à celles privilégiées par des animatrices dans le cadre de cercles de lecture. De plus, interroger les garçons de façon plus approfondie quant aux différences qu'ils perçoivent selon le genre de l'animateur permettrait une meilleure compréhension de leurs intérêts et de leurs besoins dans un contexte de cercles de lecture. Il serait également pertinent de comparer leurs préférences à celles de garçons issus de milieux plus favorisés.

Comme les cercles de lecture animés par des animateurs masculins ont semblé être une activité littéraire appréciée par les garçons, il serait intéressant de documenter l'évolution de leurs habitudes, de leur motivation et de leur compétence à lire dans ce type de contexte. Comme dans la présente recherche, les garçons pourraient être interrogés afin qu'ils expriment eux-mêmes leur vécu et leur expérience.

D'entrée de jeu, cette étude soulignait la nécessité de veiller à l'augmentation de la motivation à lire des garçons pour accroître leur rendement en lecture et ainsi contribuer à leur réussite scolaire (Boyer, 2009; Ülper, 2011). Comme l'implication de modèles masculins dans des activités de lecture auxquelles prennent part des garçons était perçue par certains auteurs ou chercheurs comme un moyen de développer leur intérêt envers cette activité (Lévesque & al., 2007; Royer, 2010), cette étude s'est intéressée à un contexte de cercles de lecture auxquels prenaient part des garçons du primaire et des animateurs masculins.

À la lumière des différents constats qui ont découlé de cette recherche, le cercle de lecture animé par des animateurs masculins apparaît comme un dispositif apprécié par les garçons. S'il peut être un moyen de les amener à développer le goût envers la lecture, il est pertinent d'en recommander l'utilisation, car le développement de la motivation à lire de ces garçons constitue un défi important.

## Références

- Adams, M. (1990). *Beginning to read*. Cambridge: MIT Press.
- Adler, P.A., & Adler, P. (1994) Observational techniques. Dans N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Alloway, N., Freebody, P. Gilbert, P., & Muspratt, S. (2002). *Boys, literacy and schooling : Expanding the repertoires of practice*. Canberra : Commonwealth Department of Education Science & Training.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anderson, P., & Corbett, L. (2008). Literature circles for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 25-33.
- Applegate, A., & Applegate, M. (2010). A study of thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226-234.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Archambault, J., & Richer, C. (2003). Les difficultés des garçons: un autre symptôme des difficultés de l'école. *Vie pédagogique*, (127), 13-17.

- Avci, S., & Yüksel, A. (2011). Cognitive and affective contributions of the literature circles method on the acquisition of reading habits and comprehension skills in primary level students. *Educational Sciences : Theory & practice*, 11(3), 1295-1300.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452-477.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. National Institute of Mental Health. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, hors série*(2), 98-114.
- Baribeau, C., & Germain, C. (2010). L'entretien de groupe, considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Basow, S. (1992). *Gender stereotypes and roles*. Pacific Grove : Brooks/Cole Publishing.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., pp. 211-242). Québec : Presses de l'Université du Québec.



- Benkirane, K. (2009). *Culture de la masculinité et décrochage scolaire des garçons au Québec*. Paris: L'Harmattan.
- Bergeron, A.M. (2009). *Ma sœur n'est pas un cadeau*. St-Lambert : Soulières Éditeur.
- Bergeron, A.M. (2004). *Un gardien averti en vaut ... trois*. St-Lambert : Soulières Éditeur.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blondin, D. (2005). L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche. *Recherches qualitatives, hors série*(2), 18-37.
- Booth, D., Elliott-Johns, S., & Bruce, F. (2011, mai). *Compétences des garçons en littératie : Recherche et pratique*. Communication présentée au 1<sup>er</sup> congrès pour l'éducation des garçons au Québec, Sherbrooke, QC.
- Bouchard, P., Boily, I., & Proulx, M.-C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa: Condition féminine Canada.
- Bouchard, P, Saint-Amant, J.-C., & Gagnon, C. (2001). Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(2), 73-87.
- Boutin, G. (2007) *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Boyer, M.-C. (2009). *La lecture et l'écriture chez les garçons... de A à Z*. Gouvernement du Québec.
- Boynton, M., & Boynton, C. (2009). *Prévenir et régler les problèmes de discipline*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Briggs, S. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students*. San Rafael : Dominican University of California.
- Brown, L. M., Lamb, S., & Tappan, M. B. (2009). *Packaging boyhood: Saving our sons from superheroes, slackers, and other media stereotypes*. New York: St. Martin.
- Brozo, W. (2006, septembre). Bridges to literacy for boys. *Educational Leadership*, 71-74.
- Brozo, W. (2010). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark : International Reading Association.
- Calkins, L. (2000). *The art of teaching reading*. New York : Longman.
- Cappon, P. (2011). *Exploring the "Boy Crisis" in Education*. Canadian council on learning.
- Caron, J. (2012). *Quand revient septembre* (2<sup>e</sup> éd.) Montréal : Chenelière Éducation.
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the "gender gap": Do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315-327.

Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe*. Saint-Laurent : ERPI

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *Why boys don't like to read: Gender differences in reading achievement*. Canadian Council on Learning.

Conseil des ministres de l'Éducation Canada. (2007). *PPCE-13 de 2007 : rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences*. Programme pancanadien d'évaluation.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1999). *Avis au ministre de l'éducation: pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*.

Daniels, H. (1994). *Literature circles : Voice and choice in the student-centered classroom*. Portland : Stenhouse.

Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.

Deci, E., & Ryan, R. (1981). *Curiosity and self-directed learning : The role of motivation in education*. Urbana : ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction : négociations, contre-interprétations, ajustement de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

- Deslauriers, J.-P., & Kéresit, M. (1994). La question de recherche en recherche qualitative. *Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux*, Actes du Colloque québécois de la recherche sociale, CQRS, 89-99.
- Dionne, A. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants: enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 409-428.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp.181-208). Sherbrooke : Éditions du CPR.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, (10), 79-86.
- Durik, A.M., Vida, M., & Eccles, J.S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382–393.
- Eccles, J.S. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553-574.
- Edmunds, K., & Bauserman, K. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.

- Fountas, I., & Pinnell, G.S. (2000). *Guiding readers and writers*. Portsmouth : Heinemann.
- Fourcade, R. (1975). *Motivations et pédagogie: leur donner soif*. Paris: Les Éditions ESF.
- Gabriel, G. (2008). *Coaching scolaire: augmenter le potentiel des élèves en difficulté*. Paris: De Boeck.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M., & Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Gambell, T., & Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 689-719.
- Gaudet, C. (1994). *La famille et l'alphabétisation*. Montréal: La fondation québécoise pour l'alphabétisation.
- Gebhard, D. (2006). The lost boys (and girls): Readers in Neverland. *Journal of Teacher Education*, 57(5), 454-463.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd, pp. 333- 356). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(1), 197-211.
- Gingras, F.-P., & Côté, C. (2009). La sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd, pp. 19-47). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Gold, R.L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *The British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735.
- Guay, F., & Talbot, D. (2010). La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique. *Étude*

*longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) : de la naissance à 8 ans*, 5(3), 1-16. Québec: Institut de la statistique Québec.

Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd, pp. 183-210). Saint-Laurent : ERPI.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication And Technology Journal*, 29(2), 75- 91.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco : Jossey-Bass.

Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.

Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd, pp. 35-61). Saint-Laurent : ERPI.

Horner, S. D. (2000). Using focus group methods with middle school children. *Research In Nursing & Health*, (23), 510-517.

Institut de la statistique du Québec. (2010). *Portrait social au Québec: Données et analyses, édition 2010*. Gouvernement du Québec.

Jolicoeur, M. (2010). *Un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons de 9 et 10 ans : une pratique qui compte*. Mémoire de maîtrise. Université de Moncton, Moncton, NB.

- Kelley, M. J., & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. *Reading Psychology, 30*(5), 466-485.
- Knighton, T., Brochu, P., & Gluszynski, T. (2010). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l' OCDE, la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Statistique Canada.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research : the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy, 45*(3), 214-222.
- Kush, J.C., & Watkins, M.W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research, 89*(5), 315-320.
- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin : réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Québec: Septembre.
- Laperrière, A. (1986). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.), *La recherche sociale* (pp.251-272). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd., pp. 269-292) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (5<sup>e</sup> éd., pp. 311-336). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Large, A., & Beheshti, J. (2001). Focus groups with children: Do they work? *The Canadian Journal of Information and Library Science, 26*(2/3), 77-89.



- Larochelle, M., & Désautels, J. (2001). Les enjeux socioéthiques des désaccords entre scientifiques : un aperçu de la construction discursive d'étudiants et étudiantes. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(1), 39-60.
- Latulippe, M. (2007). *Mouk, en pièces détachées*. Québec : FouLire.
- Lavoie, N. (2011, mai). *Comment réussir à faire mieux réussir les garçons en lecture et en écriture*. Communication présentée au premier congrès pour l'éducation des garçons au Québec, Sherbrooke, QC.
- Lebrun, M. (2003). *Devenir compétent en lecture au secondaire, rapport final*. Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, programme pour le soutien à la recherche en lecture. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lebrun, M. (2010). Des garçons doubleurs qui lisent. Dans M. Hébert & L. Lafontaine (Éds), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (pp. 179-195). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lemery, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Lemery, J.-G. (2007). *La lecture et les garçons*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Lévesque, J.-Y., & Lavoie, N. (2008). La lecture et l'écriture chez les garçons: douze dispositifs à mettre en oeuvre en partenariat. *Québec français*, (150), 87-89.

- Lévesque, J.-Y., Lavoie, N., & Chénard, M. (2007). *Recherche action collaborative sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture*. Rimouski: Éditions Appropriation.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif. : SAGE Publication.
- Lyon, G., Fletcher, J., & Barnes, M. (2003). Learning disabilities. Dans: E.J. Mash & R.A. Barkley (Éds), *Child psychopathology* (pp. 520-587). New York : Guilford Press.
- Maltais, C., Fleuret, C., & Mougéot, C. (2009). *Étude des différences entre les garçons et les filles dans le développement de la littératie au sein des écoles françaises de l'Ontario: revue de la littérature*. Toronto : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, hors série*(2), 5-17.
- Martino, W. (2008). *La sous-performance des garçons : de quels garçons parlons-nous?* Le Secrétariat de la littératie et de la numératie.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991) *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- McCombs, B.L., & Pope, J.E. (2000). *Motiver ses élèves: donner le goût d'apprendre*. Paris: De Boeck.

- Meece, J., Glienke, B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44* (5), 351-373.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2<sup>e</sup> éd). San-Francisco : Jossey-Bass.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2<sup>e</sup> éd.) Thousand Oaks : SAGE Publication.
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education, 9*(1), 31-49.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *Moi, lire? Tu blagues! : guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie.*
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005a). *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire: action concertée pour le soutien à la recherche en lecture.*
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005b). *La réussite scolaire des garçons et des filles, l'influence du milieu socioéconomique.*
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Indicateurs de l'éducation, édition 2006.*
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). Plan d'action sur la lecture à l'école. *Les garçons et la lecture.* Repéré à: [http://www.mels.gov.qc.ca/lecture/index.asp?page=flori-lege\\_garcon](http://www.mels.gov.qc.ca/lecture/index.asp?page=flori-lege_garcon)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *Qu'est-ce qu'on lit à 10 ans?*

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014). *Indices de défavorisation*. Repéré à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Indices de défavorisation 2011-2012*. Repéré à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001) *Programme de formation de l'école québécoise*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Chantier sur la réussite des garçons*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004) *La réussite des garçons: des constats à mettre en perspective*.

Moeller, V., & Moeller, M. (2007) *Literature circles that engage middle & high school students*. Larchmont : Eye On Education.

Moloney, J. (2002). *Ideas for getting boys to read*. Repéré à : [www.home.gil.com.au/~cbcqld/moloney/books7.htm](http://www.home.gil.com.au/~cbcqld/moloney/books7.htm)

Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Monson, D (1995). Choosing Books for Literature Circles. Dans B.C. Hill, N.J. Johnson, & K.L. Schlick Noe (Éds), *Literature circles and response* (pp. 113-127). Norwood, MA: Christoper-Gordon Publishers.

Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.

Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29 (2), 7-32.

Moss, G. (1999, septembre). *Raising attainment: Boys, reading and the National Literacy Hour: Interim findings from the fact and research project*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference. University of Sussex, Brighton. (Service de reproduction ERIC No ED 473 478)

Mucchielli, A. (1991). Les techniques de recueil des données, Dans A. Mucchielli (Éd.), *Les méthodes qualitatives* (pp. 21-48). Paris : Presses universitaires de France.

National Literacy Trust. (2012). *Boy's reading commission*. Repéré à : <http://www.literacytrust.org.uk>

Organisation de coopération et de développement économiques. (2009a). *Equally prepared for life ? How 15-year-old boys and girls perform in school*.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2009b). *Regards sur l'éducation 2009: les indicateurs de l'OCDE*. Repéré à : <http://www.oecd.org/dataoecd/41/26/4363-6350.pdf>

Organisation de coopération et de développement économiques. (2010). *Résultats du PISA 2009: Synthèse*.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2011). *Regards sur l'éducation 2011: les indicateurs de l'OCDE*. Repéré à: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse de données en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pelletier, M.L., & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 757-771.

Pirès, A. (1997). L'échantillonnage. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.137-196). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.198-237). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Provost, M.A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. *Normes de présentation d'un travail de recherche* (4<sup>e</sup> éd), Trois-Rivières : Les Éditions SMG.

Pugsley, L. (1996). Focus groups, young people, and sex education. Dans J. Pilcher & A. Coffey (Éds), *Gender and qualitative research* (pp. 114-130). Avebury : Ashgate.

Raphael, T.E., & McMahon, S.I. (1994). Book club: An alternative framework to reading instruction. *The Reading Teacher*, 48(2), 102-116.

- Rogers, B., & McPherson, E. (2012). *Premiers pas vers l'autonomie : responsabiliser et motiver les jeunes élèves dès la rentrée*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture: revenir à l'essentiel*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphant: pour la réussite des garçons à l'école*. Québec: École et comportement.
- Saint-Amant, J. C. (2003). *Comment limiter le décrochage scolaire des garçons et des filles? D'abord déconstruire les stéréotypes sexuels*. Repéré à : [http://sisyphe.org/article.php3?id\\_article=446](http://sisyphe.org/article.php3?id_article=446)
- Saint-Amant, J. C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal: Sisyphe.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. (2<sup>e</sup> éd.) Montréal : Chenelière Éducation.
- Samson, A., Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2000). La relation entre le style parental de la mère et ses interventions en situation de lecture avec son enfant. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 163-186.
- Savoie-Zajc, L. (1996) Les critères de rigueur de la recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives, hors série*(5), 99-111.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd, pp. 337-360), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-146), Saint-Laurent : ERPI.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011) La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p.109-121), Saint-Laurent : ERPI.
- Scholes, L. (2010). Boys, masculinity and reading: Deconstructing the homogenizing of boys in primary school literacy classrooms. *The International Journal of Learning*, 17(6), 437-450.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in research: Theory, research and applications*. Upper Saddle River : Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Schwartz, W. (2002). *Helping underachieving boys read well and often*. New York : ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Simard, D. (2003). *Les petites folies du jeudi*. St-Lambert : Soulières Éditeur.
- Simard, D. (2005). *Maitresse en détresse*. St-Lambert : Soulières Éditeur.
- Simard, D. (2007). *Pas de chance c'est dimanche*. St-Lambert : Soulières Éditeur.



- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Smith, M.W., & Wilhelm, J.D. (2002). *Reading don't fix no chevys: Literacy in the lives of young men*. Portsmouth : Heinemann.
- Smith, M.W., & Wilhelm, J. D. (2009). Boys and literacy: Complexity and multiplicity. Dans L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (Éds), *Handbook of adolescent literacy* (pp. 360-371). New York: Guilford.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND Reading Study Group.
- Sokal, L. (2010). Long-term effects of male reading tutors, choice of text and computer-based text on boys' reading achievement. *Language and Literacy*, 12(1), 116-127.
- Sokal, L., Katz, H., Adkins, M., Jackson-Davis, K., & Kussin, B. (2005). Boys will be "boys": Variability in boys' experiences of literacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(3), 216-230.
- Strommen, L., & Mates, B. (2004). Learning to love reading : Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200.
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.

- Terwagne, S., Vanhull, S., & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Théorêt, M. (2004). *Les habitudes de lecture des adolescents et adolescentes: étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire (rapport final)*. Montréal. Repéré à : <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/index>
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire, aidez-moi*. Outremont: Les Éditions Logique.
- Thériault, J., & Lavoie, N. (2004). *Éveil à la lecture et à l'écriture : une responsabilité familiale et communautaire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tibo, G. (2004). *La bataille des mots*. St-Lambert : Soulières Éditeur.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors série*(5), 38-45.
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Ülper, H. (2011). The motivational factors for reading in terms of students. *Spring*, 11(2), 954-960.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> éd.), Paris : De Boeck.

- Vianin, P. (2006) *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre?* Paris : De Boeck.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: ERPI.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: ERPI.
- Wang, J., & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Watson, A., Kehler, M., & Martino, W. (2010). The problem of boys' literacy underachievement: raising some questions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 356-361.
- Whitehead, J. M. (2006). Starting school : Why girls are already ahead of boys. *Teacher Development*, 10(2), 249-270.
- Wigfield, A. (2010). Children's motivations for reading and reading engagement. Dans J.A. Malloy, B.A. Marinak & L.B. Gambrell (Éds), *Essential Readings on motivation* (p. 13-27). International Reading Association.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading : An initial study. *Reading Research Repost* (34).

- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wilson, K., & Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology*, 28(3), 257-282.
- Worthy, J., Moorman, M., & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12-27.
- Zambo, D., & Hansen, C. (2011). Boys' physical and social transactions with texts in read alouds. *The California Reader*, 44(4), 30-36.
- Zirkel, S. (2002). Is there a place for me?: Role models and academic identity among white students and students of color. *Teachers College Record*, 104(2), 357-376.

## **Appendice A**

### **Attestation de la certification éthique**

## APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

La présente est délivrée pour la période du *19 février 2013 au 31 mars 2014*.

Pour le projet de recherche intitulé : *Point de vue de garçons issus d'un milieu rural sur l'animation de cercles de lecture au primaire par des modèles de lecteurs masculins.*

Responsable du projet de recherche : *Madame Laura Normandeau*

No référence – Approbation éthique : *602.378.01*

Fait à Ville de Saguenay, le 19 février 2013



---

François Guérard  
Président  
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

## **Appendice B**

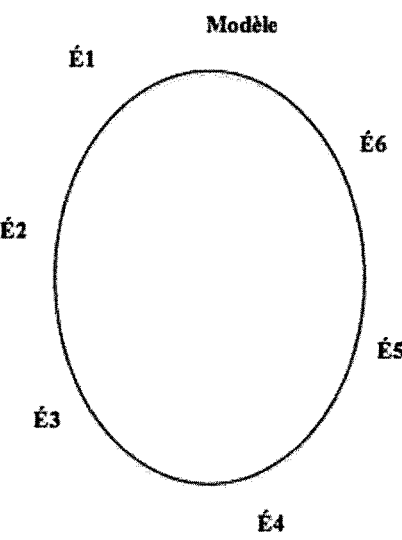
### **Outil de consignation des observations**

# **OUTIL DE CONSIGNATION DES OBSERVATIONS D'UN CERCLE DE LECTURE**

<b>Notes descriptives</b>		Cercle de lecture observé # _____
<b>Date de l'observation :</b> _____	<b>Heure :</b> _____	
<b>Lieu :</b> _____		
<b>Livre lu :</b> (Titre) _____ (Auteur) _____ (Maison d'édition) _____ (Illustrateur) _____		
<b>Modèle masculin :</b> _____		
<b>Lien de parenté avec un des élèves participant :</b> _____		
<b>Élèves participants :</b>		
1 : _____	4 : _____	
2 : _____	5 : _____	
3 : _____	6 : _____	
<b>Autres informations :</b>		
_____		
_____		
_____		
_____		
_____		
_____		
_____		
_____		



Notes d'observation	Mémos analytiques	Schéma des échanges verbaux
<p><u>A. Observations liées à l'attitude du modèle</u></p>		<p><i>(Relier le modèle par une flèche chaque fois qu'il s'adresse à un élève)</i></p> <div data-bbox="1480 568 1911 1104"> <p style="text-align: center;"><b>Modèle</b></p> </div>

Notes d'observation (suite)	Mémos analytiques (suite)	Schéma des échanges verbaux
<p><b>B. Observations liées aux échanges verbaux</b></p>		<p><b>Schéma des échanges verbaux</b>  <i>(Relier le modèle par une flèche chaque fois qu'il s'adresse à un élève)</i></p>  <p>The diagram consists of a large vertical oval. Around the oval, there are six labels: 'É1' at the top left, 'É2' on the left side, 'É3' at the bottom left, 'É4' at the bottom, 'É5' at the bottom right, and 'É6' on the right side. Above the oval, the word 'Modèle' is written. The entire diagram is intended to be used to map verbal interactions between a model and six students.</p>

<div>Compte-rendu extensif <i>(synthèse descriptive de l'animation du modèle)</i></div> <div></div>	A P R È S
Notes théoriques	A P R È S
Notes méthodologiques	

## **Appendice C**

### **Canevas d'entretien**

## **CANEVAS D'ENTRETIEN DE GROUPE**

Introduire la rencontre en demandant aux élèves de séparer une feuille blanche en deux parties. Puis, sur chacune des deux parties et de façon individuelle, leur faire écrire des éléments (sous forme de mots-clés) qu'ils ont appréciés de la dernière animation du cercle de lecture et des éléments qu'ils ont moins appréciés. Laisser quelques minutes.

Rassurer les élèves à l'effet qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. La bonne réponse, c'est ce qu'ils pensent vraiment. Mentionner qu'on veut simplement connaître leur point de vue sur le cercle de lecture animé par le modèle de lecteur masculin.

### **L'animation du cercle de lecture**

*Les trois premières questions visent à connaître votre point de vue général sur le dernier cercle de lecture.*

1. Qu'avez-vous apprécié de l'animation du dernier cercle de lecture? Pourquoi?
2. Qu'avez-vous moins apprécié de l'animation du dernier cercle de lecture? Pourquoi?
3. Selon vous, y a-t-il des différences entre un cercle de lecture animé par une femme ou par un homme ? Si oui, laquelle ? Sinon, pourquoi ?

### **Les interventions du modèle de lecteur masculin : les échanges verbaux**

*Les prochaines questions visent à connaître votre point de vue sur les interventions de M. \_\_\_\_\_ qui ont favorisé la discussion pendant le cercle de lecture.*

4. Avez-vous aimé les questions ou les commentaires de M. \_\_\_\_\_ pendant le cercle de lecture? Pourquoi?
5. Est-ce que les interventions de M. \_\_\_\_\_ vous ont suffisamment permis de discuter pendant le cercle de lecture? Pourquoi?

### **Les interventions du modèle de lecteur masculin: son attitude**

*Les prochaines questions visent à connaître votre point de vue sur l'attitude de M. \_\_\_\_\_ pendant le cercle.*

6. Qu'est-ce que M. \_\_\_\_\_ a fait pendant le cercle de lecture que vous avez apprécié ?

7. Qu'est-ce que M. \_\_\_\_\_ a fait pendant le cercle de lecture que vous avez moins apprécié ?

### **Pour conclure...**

8. Est-ce que cela a fait une différence que vous ne soyez que des garçons pendant le cercle de lecture ? Si oui, laquelle ? Sinon, pourquoi ?

9. Est-ce que le cercle de lecture vous a donné le goût de lire ? Pourquoi ?

10. Quels sont les indices qui pourraient vous laisser croire que M. \_\_\_\_\_ aime lire ou, au contraire, qu'il n'aime pas lire ?

## **Appendice D**

### **Consignes concernant le déroulement des cercles de lecture**

## Cercle de lecture

*« Procédure à suivre pour les merveilleux parents volontaires »*

Vous aurez deux équipes à rencontrer à tour de rôle. Vous disposez d'un maximum de 25 minutes par équipe. Voici ce que vous devez faire :

1. Vous diriger, avec votre première équipe, dans le local qui vous a été attribué.
  2. Vous installer confortablement.
  3. Dans le carnet de lecture, vérifiez s'ils ont tous le même **titre**, le même **auteur**, la même **maison d'édition** et le même **illustrateur**. Discutez des autres réponses avec eux.
  4. Faire lancer le dé et répondre aux questions.
  5. S'il reste du temps, choisir des questions sur la feuille intitulée « **Cercle de lecture : Questions favorisant la discussion** » et en discuter.
  6. Quand vous avez discuté du livre pendant de 20-25 minutes, vous devez accompagner votre groupe d'élèves dans la classe de madame Nadine et refaire toutes les étapes avec la deuxième équipe.
- Votre rôle est donc de favoriser la discussion sur le livre et de vous assurer du bon fonctionnement. S'il y a un problème quelconque, envoyez un élève chercher madame Nadine dans sa classe.

Merci **ÉNORMÉMENT** de votre aide!!!





## **Appendice E**

### **Outils de discussion des cercles de lecture**

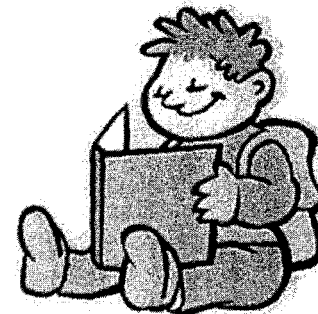
### Dé de questions

<p>Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans cette histoire?</p>		
<p>À quel moment l'histoire a-t-elle capté ton attention?</p>	<p>À qui recommandes-tu ce livre?</p>	<p>Quelle est la morale de cette histoire?</p>
<p>À quel moment as-tu deviné la fin de l'histoire?</p>		
<p>Que changerais-tu dans cette histoire?</p>		

## Cercle de lecture

### *« Questions favorisant la discussion »*

- ✓ As-tu aimé ton roman? Pourquoi?
- ✓ Raconte un passage où il y a eu de l'action.
- ✓ Raconte un passage où il y a eu un événement triste.
- ✓ Raconte un passage où il y a eu un événement surprenant.
- ✓ Fais un résumé de ce que tu as lu.
- ✓ Quel est ton personnage préféré? Pourquoi?
- ✓ Quelle(s) émotion(s) as-tu ressentie(s) en lisant ce livre?
- ✓ Que penses-tu de la fin? Aurais-tu préféré une autre fin? Si oui, laquelle?
- ✓ Ce roman correspond-il à tes goûts?



## Appréciation littéraire

Titre du livre : \_\_\_\_\_

L'auteur : \_\_\_\_\_

Maison d'édition : \_\_\_\_\_

L'illustrateur : \_\_\_\_\_

Niveau d'appréciation du livre ☆ ☆ ☆

1. Quel est le nom du personnage principal?

\_\_\_\_\_

2. Écris un mot nouveau que tu as rencontré et écris sa définition.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Nomme l'endroit ou les endroits où tu t'es installé (e) pour lire ton roman.

\_\_\_\_\_

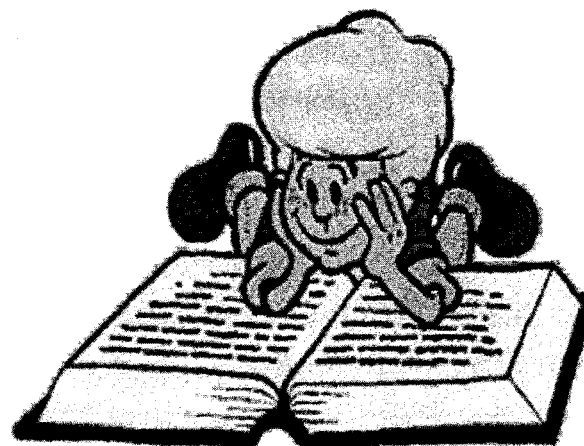
4. Raconte un passage où il y a eu un événement drôle.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Carnet de lecture



Nom : \_\_\_\_\_